

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**OS EFEITOS LINGÜÍSTICOS E CULTURAIS DOS
INTERCÂMBIOS ESTUDANTIS NA VIDA PESSOAL E
ACADÊMICA DOS ALUNOS**

Christiane Souza e Godoy

Tese orientada pela Prof.^a Doutora Catarina Gaspar e pelo Prof. Doutor Everton Machado, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda.

2020

Agradecimentos

Declaro os meus sinceros e merecidos agradecimentos aos meus professores e orientadores Catarina Gaspar e Everton Machado, que me inspiraram com seus conhecimentos e me orientaram com toda paciência e atenção para elaborar esse trabalho. Mesmo diante de todos os contratemplos enfrentados diante da pandemia da covid 19, recebi toda a colaboração e atenção para concluir essa dissertação.

Agradeço também à minha família, em especial, minha mãe Edna Godoy e meu pai Abílio Godoy, que sempre me encorajaram a estudar e me deram todo apoio para ir atrás dos meus sonhos e realizar esse mestrado em Portugal. Sem o apoio e o amor da minha família e a orientação dos meus professores, nada teria sido possível.

Resumo

Esse trabalho discute o papel do intercâmbio estudantil na vida pessoal e acadêmica dos alunos. Baseando-se nas ideias de Marijuan e Sanz (2018) listamos diversos fatores internos e externos que podem influenciar positivamente ou negativamente o aprendizado linguístico e cultural do estudante em mobilidade. Para descobrir como esses fatores influenciam a experiência dos estudantes, além de consultar estudiosos sobre o assunto, elaboramos um questionário voltado a alunos que estudaram fora do seu país de origem entre os anos de 2017, 2018 e 2019, ao qual responderam 45 estudantes e nove professores. Um questionário direcionado a professores também foi realizado. Através dele, procuramos também entender a visão do corpo docente em relação ao aprendizado desses alunos.

Diante dessas duas vertentes de opinião, inferimos que apesar de o aluno encontrar contratempos durante a mobilidade, em geral, o seu aproveitamento é positivo. A grande maioria dos estudantes se mostrou satisfeita e afirmou que seus objetivos e expectativas foram alcançados. Através da análise das respostas dos questionários, confirmamos que os fatores internos e externos podem influenciar o aprendizado da língua e da cultura do país de acolhimento, alguns mais e outros menos. Enfim, concluímos que o intercâmbio exerce um papel positivo não apenas na vida acadêmica e nos conhecimentos culturais e linguísticos do estudante, mas também é fundamental para o seu crescimento pessoal.

Palavras-chave:

Intercâmbio; Universidade; Língua; Cultura.

Abstract

This paper discusses the role of academic mobility in the personal and academic life of the students. Based on the ideas of Marijuan and Sanz (2018), we list several internal and external factors that can influence positively or negatively the linguistic and cultural learning of the exchange student. In order to find out how these factors influence the students' experience, apart from consulting the ideas of some experts in this field, we prepared a questionnaire for students that studied abroad between the years 2017, 2018 and 2019. 45 students and nine professors participated in the research. We also prepared a questionnaire for the professors. With it, we tried to understand the professors view about these students' learning.

Considering these two sorts of opinions, we infer that, although there are setbacks in the academic mobility, in general, the outcomes are positive. A large majority of students were satisfied and stated that their goals and expectations were achieved. Analyzing the responses to the survey, we confirmed that internal and external factors can influence the host country language and culture learning, some more than others. Finally, we conclude that the academic exchange plays a positive role not only in the academic life and in the cultural and linguistic learning, but it is also fundamental to the students' personal growth.

Keywords:

Exchange; University; Language; Culture

Sumário

Introdução	7
Capítulo 1 - Variantes externas	11
1. Variantes externas: integração na sociedade e recepção no país acolhedor	11
1.1 Redes sociais	11
1.2 Multiculturalismo	12
1.3 Interculturalismo	15
1.4 Universalismo	16
1.5 Racismo	17
2. Variantes externas: tempo de estudo	20
3. Variantes externas: moradia	23
4. Variantes externas: capital investido	26
5. Variantes externas: organização da universidade / ensino	27
Sintetizando	29
Capítulo 2 - Variantes internas	31
1. Variantes internas: diferenças individuais	31
1.1 Habilidades cognitivas	31
1.2 Motivação	35
1.3 Competência de comunicação intercultural	39
2. Variantes internas: características identitárias	42
2.1 Gênero	42
2.2 Idade	44
2.3 Identidade nacional	45
2.4 Língua	47
Sintetizando	49
Capítulo 3 – A pesquisa	51
1. A pesquisa com os alunos	51
2. A pesquisa com os professores	53
3. Resultado da pesquisa	53
3.1 Resultado da pesquisa: integração na sociedade e recepção no país acolhedor	53
3.2 Resultado da pesquisa: tempo de estudo	62
3.3 Resultado da pesquisa: moradia	64
3.4 Resultado da pesquisa: capital investido	66
3.5 Resultado da pesquisa: organização da universidade	67

3.6 Resultado da pesquisa: diferenças individuais - motivação e competência de comunicação intercultural _____	68
3.7 Resultado da pesquisa: características identitárias - gênero _____	73
3.8 Resultado da pesquisa: características identitárias - idade _____	74
3.9 Resultado da pesquisa: características identitárias - identidade nacional _____	75
3.10 Resultado da pesquisa: características identitárias - língua _____	76
Sintetizando _____	79
Conclusão _____	81
Bibliografia _____	85

Índice de tabelas

Tabela 1 – Relação entre o número de pessoas contidas nas redes sociais e a porcentagem de alunos que progrediram culturalmente e linguisticamente. _____	56
Tabela 2 – Relação entre o número de pessoas contidas nas redes sociais e a porcentagem de alunos que acreditam que o intercâmbio ajudou ou não no aperfeiçoamento da língua. _____	56
Tabela 3 – Depoimentos dos professores em relação às atividades promovidas para buscar interação entre os alunos. _____	59
Tabela 4 – Relação entre o tempo de intercâmbio e a porcentagem de alunos que progrediram culturalmente e linguisticamente. _____	64
Tabela 5 – Relação entre os estudantes que moraram ou não com locais e a porcentagem de alunos que progrediram culturalmente e linguisticamente. _____	65
Tabela 6 – Justificativas dos alunos sobre o porquê o intercâmbio ajudou no desenvolvimento da competência intercultural. _____	72
Tabela 7 – Justificativa sobre o porquê o intercâmbio ajudou no desenvolvimento da competência intercultural (desenvolvimento linguístico). _____	72
Tabela 8 – Depoimentos dos professores sobre as estratégias adotadas para desenvolver a capacidade intercultural dos alunos. _____	73
Tabela 9 – Depoimentos sobre os choques culturais enfrentados pelos alunos. _____	75
Tabela 10 – Depoimentos dos alunos sobre o aprendizado da língua durante o intercâmbio. _____	79

Índice de abreviaturas

UIS	Unesco Institute for Statistics
IDI	Intercultural Development Inventory
AUCP	American University Center of Provence
IES	International Education of Students
ESN	Erasmus Students Network
QECR	Quadro Comum de Referência para Línguas
OPI	Oral Proficiency Interview

Introdução

“Após os anos 70 tanto o alcance quanto o ritmo de integração global aumentaram enormemente, acelerando os fluxos e os laços entre nações” (Hall 2006, 68). O avanço tecnológico e o desenvolvimento de meios de comunicação e transporte mais eficientes proporcionaram maior acesso à informação e possibilitaram a interação entre diferentes povos. Todos esses adventos colaboraram para “um complexo de processos e forças de mudanças, que por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo de globalização” (Hall 2006, 67).

A globalização não é um processo atual. De acordo com Amartya Sen (2015), ao longo de milhares de anos, a globalização contribuiu para o progresso do mundo, por meio de viagens, transações comerciais, migrações, difusões de influências culturais e a disseminação de conhecimento e compreensão (inclusive da ciência e da tecnologia). Essas inter-relações globais foram frequentemente bastante produtivas no desenvolvimento de diferentes países no mundo (Sen 2015, 137).

Atualmente, esse processo de globalização acontece de forma bem mais acelerada. De acordo com Stuart Hall (2006), a globalização atual se caracteriza por uma compressão de distâncias e escalas temporais. Essa compressão de espaço-tempo se reflete na aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas. Os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância (Hall 2006, 68-69).

Para se adaptar a esse novo mundo, tão internacional e globalizado, as pessoas passaram a despertar maior interesse por aprender novas línguas e descobrir novas culturas. De acordo com Marijuan e Sanz (2018), se tornar um cidadão mundial e desenvolver uma mentalidade global são sinônimos de adaptabilidade e competência intercultural, duas atitudes que podem melhorar as chances de uma pessoa ocupar futuros cargos de liderança em uma economia baseada em conhecimentos globais (Marijuan and Sanz 2018, 197).

O intercâmbio cultural oferece ao estudante a chance de ampliar seus horizontes, aprender uma nova língua e aumentar os seus conhecimentos culturais, além disso também abre as portas para melhores oportunidades de emprego e crescimento profissional. De acordo com uma pesquisa realizada pela UIS (Unesco

Institute for Statistics), o número de estudantes que saíram da sua terra natal para estudar em outros países aumentou consideravelmente. De 2012 para 2017, a quantidade de alunos internacionais subiu de 4.058.385,2 para 5.085.159,4 (Unesco Institute for Statistics). Ainda que com oscilações no decorrer desses anos, o crescimento dos números é notável.

O interesse na educação e formação internacional aumentou consideravelmente. Diferentes modalidades de intercâmbio foram surgindo para se enquadrar às necessidades e expectativas de diversos tipos de estudantes. Os governos de diversos países criaram vários programas de mobilidade para dar a oportunidade aos seus cidadãos de viverem essa experiência e se tornarem profissionais mais globalizados e capacitados.

Esse estudo é voltado para estudantes universitários que realizaram um intercâmbio estudantil entre os anos de 2017, 2018 e 2019. Através de uma bateria de perguntas direcionadas aos intercambistas, procuramos descobrir um pouco mais sobre o seu aproveitamento estudantil e pessoal, relacionamentos, tempo de estudo, acomodação, condição financeira, organização da universidade, experiências individuais, motivação e suas características particulares. Além disso, algumas perguntas avaliaram a sua própria opinião sobre o seu grau de conhecimento antes e depois do intercâmbio.

Com essas informações, buscamos pensar os aspectos positivos e negativos que cada um desses fatores pode representar para a evolução linguística e cultural do estudante durante a mobilidade. Ademais, procuramos também saber um pouco mais sobre o papel do professor na vida do aluno em deslocamento, para isso entrevistamos alguns docentes que mostraram um pouco da sua visão e experiência com estudantes estrangeiros.

Quarenta e cinco alunos e nove professores participaram da pesquisa. Os alunos foram, em sua maioria, europeus que fizeram intercâmbio em outro país da Europa, no entanto um bom número de brasileiros também participou. Uma quantidade bem reduzida de estudantes realizou o intercâmbio em algum país que não fosse europeu. A maior parte dos professores são portugueses e lecionam em faculdades portuguesas, no entanto, dois professores brasileiros e um italiano, que ensinam no Brasil e na Itália respectivamente, também responderam o questionário.

As informações recolhidas nos trazem uma ampliação da nossa visão sobre o aproveitamento dos alunos nos intercâmbios. Para compreender melhor os

resultados, primeiramente vamos pensar um pouco sobre as teorias que envolvem a mobilidade estudantil e os autores que pesquisaram anteriormente sobre o assunto. Compreendendo melhor as ideias e conceitos que norteiam o tema, poderemos analisar as respostas encontradas nos questionários e extrair delas algumas conclusões.

Uma das principais hipóteses que norteia esse estudo é a ideia de que alguns fatores relativos a vida do estudante no exterior poderão influenciar a adaptação, o aprendizado e o sucesso desses alunos durante a mobilidade. Algumas características e peculiaridades referentes ao programa de intercâmbio e ao aluno podem variar. Essa variação pode intervir positivamente ou negativamente na vida do estudante e nos rendimentos alcançados por eles. Por conta disso, a análise dessas variações pode ajudar a construir programas de intercâmbio mais favoráveis ao crescimento do aluno.

As professoras Marijuan e Sanz (2018) acreditam que essas variáveis, capazes de intervir no desenvolvimento do aluno durante a mobilidade, podem ser internas e externas. As variáveis externas apontam para as características do programa de intercâmbio, como o tempo de estudo, as condições de moradia, o tipo de mobilidade, além de fatores sociais como as redes sociais estabelecidas pelos estudantes e a recepção no país acolhedor. As variáveis internas encontram-se na esfera das diferenças individuais, como habilidades cognitivas, motivação, além das características identitárias, como o gênero, a identidade nacional e a idade. (Marijuan and Sanz 2018, 189)

Os professores Engle e Engle (2004), por sua vez, acreditam que os resultados dos alunos em mobilidade estão ligados às especificidades do programa. A natureza e ênfase de muitos tipos de programas de intercâmbio podem ser determinadas por oito elementos chaves: (1) a duração do programa, (2) a competência da língua alvo, no momento da entrada no país, ou seja, o nível de proficiência que o aluno possui, básico, avançado ou intermediário, (3) a língua exigida para uso dentro das aulas e fora delas, isto é, a língua alvo (4) a faculdade, (5) o trabalho de curso, (6) o monitoramento ou reflexão cultural guiada, (7) as iniciativas de aprendizado experimental e (8) a acomodação. (Engle e Engle 2004, 222)

Tanto os trabalhos de Marijuan e Sanz (2018) e de Engle e Engle (2004) foram voltados principalmente para o aprendizado de línguas, no entanto, o nosso trabalho pretende ir um pouco mais longe e avaliar os ganhos, principalmente, linguísticos e

culturais dos alunos que estão em mobilidade estudantil, não só por motivos do aprendizado da língua, mas também para a aprendizagem de outras áreas de estudo. Para essa avaliação, analisaremos separadamente cada uma dessas variáveis internas e externas propostas por Marijuan e Sanz (2018), além de algumas que não foram citadas pelas autoras.

Como variantes internas teremos em conta as diferenças individuais (habilidades cognitivas, motivação e competência de comunicação intercultural) e a características identitárias (gênero, idade, identidade nacional e língua). Como variáveis externas, consideraremos a integração na sociedade, recepção no país acolhedor, tempo de estudo, moradia, capital investido e organização da universidade (qualidade de ensino).

Tendo em consideração esses temas, organizamos esse trabalho em três capítulos. No primeiro, discutimos a parte teórica das variantes externas. No segundo, as variantes internas. No terceiro, a pesquisa e os resultados encontrados, seguidos das conclusões e considerações gerais.

Nesse capítulo, tratamos especificamente das variantes externas capazes de interferir no desenvolvendo dos alunos em mobilidade. Nos tópicos a seguir, listamos cada uma dessas variantes, esclarecemos como elas interferem positiva ou negativamente no aprendizado e apresentamos as visões de estudiosos sobre o assunto. Após uma análise conceitual, levantamos questões que serão respondidas com a pesquisa apresentada no capítulo três.

1. Variantes externas: integração na sociedade e recepção no país acolhedor

1.1 Redes sociais

A recepção no país acolhedor e a integração na sociedade estão completamente integradas entre si, uma vez que a primeira geralmente é consequência da segunda. Ambas as variações são completamente densas e importantes para a adaptação e bem-estar do estudante no país de mobilidade. Sob esse ponto de vista, o indivíduo que não interage e não se integra na sociedade, não vive e não experimenta a vida tal como ela é. A nossa existência depende da relação com o outro, por conta disso, é necessário que o aluno, ao se deslocar para estudar em outro país, busque integrar-se na vida social do local de acolhimento.

Conforme os alunos vão conhecendo novas pessoas, eles constroem um ciclo de amizades e conexões que chamamos de rede social. Os autores, Baker-Smemoe et al., acreditam que a rede social de um estudante estrangeiro pode ser analisada através de características como o tamanho (número de pessoas), a dispersão (número de grupos a que os aprendizes pertencem), a intensidade (proximidade do relacionamento), a duração (frequência da interação) entre outros fatores (Baker-Smemoe, et al. 2014, 168).

Sob esse ponto de vista, entende-se que o indivíduo alcançará menor ou maior integração na sociedade conforme o número de pessoas que conhece, o tempo que passa com essas pessoas, a variedade dos grupos de amigos e a intensidade do relacionamento que estabelece com esses indivíduos.

No entanto, o estabelecimento de redes sociais como estratégia para integração na sociedade e para recepção do país acolhedor vai além da simples formação de grupos por afinidades. Existem fatores políticos, culturais e linguísticos que podem influenciar a constituição dessas redes ou até mesmo evitá-las. É preciso ter em mente que, as redes sociais formadas pelos alunos caracterizam-se por um caráter bastante multicultural e intercultural. Esse contato entre culturas pode gerar preconceitos e racismos. Por conta disso, entendemos que a ideia do multiculturalismo, interculturalismo, universalismo e racismo circundam esse debate e devem ser associadas à formação dessas redes e às experiências vivenciadas pelos alunos nas universidades de intercâmbio.

1.2 Multiculturalismo

Quando usamos o termo multiculturalismo, pensamos em um conjunto de medidas políticas e econômicas que buscam a solução para problemas sociais apresentados pelas diferenças culturais. Hall (2003) estabelece uma diferença entre as palavras multiculturalismo e multicultural. O primeiro é um substantivo que se refere a estratégias políticas, ou seja, um conjunto de modelos a respeito de como se deve agir diante das diferenças culturais. Enquanto multicultural é um adjetivo que expressa a pluralidade de culturas. Esse termo qualitativo se une a um determinado substantivo para dar um significado específico a ele. Assim, não podemos confundir a sociedade multicultural com o multiculturalismo, pois a primeira é uma realidade e a segunda um modelo dessa realidade. Conforme afirmou Damázio, “A sociedade multicultural é um conceito descritivo, já o multiculturalismo é um modelo normativo” (Damázio 2008, 70).

De acordo com o sociólogo francês Michel Wieviorka (1999), a discussão sobre o multiculturalismo começou a aparecer no Canadá em 1965, quando o *Report Commission on Bilingualism and Biculturalism* sugere que a política bicultural do Canadá fosse substituída por uma política multicultural, de forma que fosse possível englobar toda a diversidade étnica da sociedade canadense e não somente os dois principais grupos, britânico e francês. Em 1971, o multiculturalismo foi adotado oficialmente pela nação e, em 1982, foi incorporado à constituição na forma de uma Carta dos Direitos e Liberdades. Mais tarde, países como a Austrália e a Suécia também começaram a

pensar no assunto e adoptaram medidas políticas que levaram em conta o multiculturalismo (Wieviorka 1999, 12-15).

Wieviorka (1999) aponta que o multiculturalismo nesses três países não separa a questão cultural da questão econômica, por isso o chama de multiculturalismo relativamente integrado (Wieviorka 1999, 12-15).

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo se manifestou de forma diferente, assumindo duas lógicas distintas, uma mais social e econômica e outra mais cultural. O *affirmative action*, movimento pelos direitos cívicos nos anos 60, representa essa manifestação econômica e social, na primeira fase do multiculturalismo americano. Enquanto, na segunda fase, surgem debates e práticas realmente voltados à questão cultural (Wieviorka 1999, 15-19).

Diante desses fatos, podemos perceber que, nesse período de pós-modernidade, a questão do multiculturalismo passa a ser atrelada à política e economia do país em questão. A nação passa a adotar medidas para tratar a respeito da diversidade das culturas nacionais que se encontram dentro de uma só região. Dessa forma, inicia-se um debate a respeito de como os indivíduos de diferentes culturas devem ser tratados.

Alguns autores classificaram o multiculturalismo de acordo com a forma política que as diferenças são tratadas. Stuart Hall (2003), em seu livro *Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais*, descreve rapidamente alguns tipos do multiculturalismo, entre eles, podemos destacar o conservador, o liberal e o pluralista (Hall 2003, 53).

De acordo com Hall (2003), o multiculturalismo conservador insiste na assimilação das diferenças e na absorção das tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar diferentes grupos culturais, baseando-se em princípios universalistas de convivência. Assim, toleram-se certas práticas culturais particulares, se estas ocorrerem em um domínio privado. O multiculturalismo pluralista analisa diferenças culturais de determinados grupos e concede direitos a eles conforme a sua necessidade dentro de uma ordem política comunitária (Hall 2003, 53).

No decorrer da história, é possível ilustrar exemplos desses diferentes tipos de multiculturalismo. Como amostra do multiculturalismo conservador, podemos citar a política adotada no colonialismo, quando o império impunha a sua cultura aos

colonizados, pois considerava as manifestações culturais dos nativos da região como inferior.

Muitas críticas foram feitas ao propósito do multiculturalismo. Segundo Hall (2003), o multiculturalismo foi criticado pela direita conservadora, que defendia a pureza e integridade cultural da nação. Por outro lado, foi também contestado pelos liberais, que “alegam que o *culto da etnicidade* e a busca da diferença ameaçam o universalismo e a neutralidade do estado liberal, comprometendo a autonomia pessoal, a liberdade individual e a igualdade formal” (Hall 2003, 53).

O professor de economia e filosofia da Universidade de Harvard, Amartya Sen (2015), acredita que, na prática, o multiculturalismo acaba por se transformar em um monoculturalismo plural. Assim afirma que “a coexistência de dois estilos ou tradições, sem o encontro par a par, deve realmente ser entendida como monoculturalismo plural. A sonora defesa do multiculturalismo que ouvimos com frequência hoje em dia é muitas vezes nada mais que um apelo ao monoculturalismo plural” (Sen 2015, 165).

Para exemplificar o significado do monoculturalismo plural, Sen (2015) utiliza-se do hipotético exemplo de uma jovem de família conservadora de imigrantes indianos que quer se encontrar com um jovem inglês. Tal encontro é uma manifestação multicultural. No entanto, os pais da moça, extremamente conservadores, tentam impedi-la. Essa atitude contribui para o que Sen chama de monoculturalismo plural, ou seja, existem diferentes culturas em um mesmo espaço, mas não se misturam com a intenção de manter os seus costumes e tradições (Sen 2015, 165).

Dessa forma, levando em consideração toda a história e discussão em torno desse conceito, tentaremos pensar como o multiculturalismo se manifesta no ambiente acadêmico, ou seja, quais os modelos e estratégias utilizados em sala de aula para lidar com as diferenças culturais encontradas no espaço acadêmico.

Nessa linha de pensamento, pretendemos analisar não somente a opinião dos estudantes, mas também a postura dos professores diante dos alunos estrangeiros. Através dos depoimentos dados pelos discentes, pretendemos pensar qual tipo de multiculturalismo tem predominado nas salas de aulas e outros ambientes das universidades. A partir dos dados coletados, pretendemos pensar se a política do

multiculturalismo adotada nas universidades se aproxima mais do multiculturalismo conservador, onde os professores e também alunos exigem que os estudantes estrangeiros absorvam a cultura do país em que estão inseridos, ou talvez um multiculturalismo liberal, quando os professores e alunos toleram as diferenças, baseando-se nos princípios universalistas, ou ainda um multiculturalismo pluralista, onde os alunos de intercâmbio recebem direitos especiais pelo fato de serem estrangeiros, ou finalmente, como sugere Sen (2015), um monoculturalismo plural, onde os alunos estrangeiros, apesar de estarem frequentando as mesmas aulas, não interagem com seus colegas de turma.

1.3 Interculturalismo

O conceito de interculturalismo surge para tentar suprir as falhas não preenchidas pelo multiculturalismo. Para começar, tentamos estabelecer uma diferença entre a dinâmica da multiculturalidade e da interculturalidade. A primeira ocorre quando há mais de uma cultura em um mesmo espaço geográfico, enquanto a segunda retrata a dinâmica que promove trocas e relações recíprocas entre grupos culturais distintos. A partir dessas definições, é possível perceber que o interculturalismo vem trazer uma proposta diferente daquela anteriormente apresentada pelo multiculturalismo.

De acordo com Damázio (2008), muitos autores empregam o termo multiculturalismo com o sentido de interculturalismo, no entanto, é importante que haja uma distinção entre esses dois conceitos. A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram (Damázio 2008, 77).

Astrain (2006), no seu discurso sobre a interculturalidade, propõe um descentralizamento do próprio contexto como ponto privilegiado para observar os outros, assim a ideia de interculturalidade não é somente a abertura à outra cultura, mas também um reposicionamento da relação de uma com as outras. De acordo com o autor, é necessário um auto e hetero-reconhecimento entre culturas diversas. É preciso um reconhecimento das diferenças, compreensão mútua e valorização das diversidades (Astrain 2006, 59-60).

De acordo com o filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt (2004), a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo é que o primeiro designa estratégias

políticas que tentam manter a assimetria de poder entre as culturas. “O respeito e a tolerância, que tanto se fala na retórica do multiculturalismo, vêm se fazendo fortemente limitados e também minados por uma ideologia semicolonialista que consagra a cultura (ocidental) dominante como espécie de metacultura que benevolmente concede certos espaços a outras” (Fornet-Betancourt 2004, 7).

Para Fornet-Betancourt (2004), a interculturalidade exige um “nível de relações e de qualidade interativa das relações das culturas entre si e não o nível de mera coexistência fática de distintas culturas em um mesmo espaço” (Fornet-Betancourt 2004, 7). Assim, o filósofo acredita que a convivência desdogmatiza as diferenças e as converte em pontos de apoio solidário para as referências que necessitamos para conviver e enriquecer, desenvolvendo a pluralidade das relações culturais.

Confiante na ideia do interculturalismo, Fornet-Betancourt (2004) acredita que a convivência intercultural é uma alternativa viável para combater conflitos de guerra e estabelecer a paz entre os povos de diferentes culturas.

Para o teólogo e filósofo Ramon Panikkar, “a interculturalidade se encontra entre o meio do caminho entre a absolutização de uma cultura e a falta de comunicação absoluta entre elas” (Panikkar 2006, 130). Para este filósofo, a situação dinâmica do homem consiste em se relacionar. Quando conscientes da existência de outras pessoas, valores e culturas, não é possível isolar-se.

Trazendo os conceitos apresentados até agora para o âmbito dos intercâmbios interculturais, convém-nos pesquisar se as relações entre os estudantes em mobilidade aproximam-se mais do interculturalismo, onde os estudantes interagem entre si, trocam experiências e aprendem com a nova cultura onde estão inseridos ou os alunos isolam-se e procuram se relacionar com os outros da mesma nacionalidade ou com aqueles que têm uma cultura mais semelhante à sua. Além disso, também tentamos perceber a atitude dos professores em relação a tentativa de promover a interação entre os alunos.

1.4 Universalismo

O relacionamento entre os homens pode gerar uma série de conflitos. As relações entre os seres humanos já são conflituosas por natureza, pois nem todos pensam da mesma forma. As pessoas possuem personalidades diferentes, gostos

diversos e aptidões variadas. Quando pensamos na relação entre diferentes culturas, entendemos que esse relacionamento pode se tornar ainda mais complicado.

A história tem mostrado que existem conflitos nesses relacionamentos. Guerras, ataques terroristas e genocídios são alguns dos exemplos que podemos citar para ilustrar esses choques de contato entre diferentes culturas. O universalismo é uma tentativa de mediar essa relação através do que as Nações Unidas chamaram de direitos humanos.

Em 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos foi assinada por quase todos os membros das Nações Unidas. Nesse documento constam os direitos que devem ser garantidos a todos os seres humanos, independentemente de sua cultura, nação, raça ou religião. De acordo com esta declaração, “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros” (Declaração Universal dos Direitos Humanos 1998).

Immanuel Wallerstein (2007), sociólogo americano, acredita que o universalismo é utilizado pelas nações dominantes como “uma justificativa fundamental de suas políticas”. O autor faz uma comparação das atitudes de imposição cultural que os colonizadores exerceram sobre a população indígena na América, no passado, com as atuais intervenções em estados soberanos em nome dos direitos humanos. De acordo com o sociólogo, em ambas as situações, buscava-se intervir para evitar atos bárbaros. Segundo Wallerstein, os colonizadores cometiam iguais barbaridades com o objetivo da evangelização, atualmente esses tipos de atos também são cometidos em nome da defesa dos direitos universais e da democracia (Wallerstein 2007, 29-61).

Fundamentado nesses argumentos, Wallerstein (2007) afirma que esse tipo de universalismo não é genuíno e sim um *Universalismo Europeu*. Para o autor, o universalismo que temos acesso hoje defende os interesses dos países dominantes, ou seja, os interesses do mundo ocidental. Segundo ele, o universalismo verdadeiro deveria ter uma base concreta diferente e uma estrutura mais equitativa. Wallerstein chama esse outro tipo de universalismo de *Universalismo Universal*. É esse último que se busca alcançar (Wallerstein 2007, 29-61).

1.5 Racismo

Francisco Bethencourt (2015), professor do King's College London, define o racismo como o preconceito em relação à descendência combinado com ação discriminatória. Em sua opinião, “o racismo atribui um único conjunto de traços físicos e/ou mentais reais ou imaginários a grupos étnicos específicos, acreditando que essas características são transmitidas de geração em geração. Os grupos étnicos são considerados inferiores ou divergentes da norma representada pelo grupo de referência, justificando assim a discriminação ou segregação. O racismo tem como alvo não só os grupos étnicos considerados inferiores, mas também os grupos concorrentes, como os judeus, os mulçumanos e os arménios” (Bethencourt 2015, 27).

A discussão sobre as diferenças raciais ganha espaço por volta dos séculos XVIII e XIX, quando surge a chamada teoria das raças. Essa teoria fazia uma separação natural da raça humana em subespécies organizadas hierarquicamente. Diversas ideias sobre essas diferenças foram apresentadas por cientistas, médicos, antropólogos entre outros. Um diplomata, escritor e filósofo francês dessa época, conhecido como Conde de Gobineau, escreveu o *Ensaio Sobre as Desigualdades da Raça Humana*, onde afirmava a superioridade da raça branca sobre as outras. Gobineau acreditava que os povos germânicos eram o ápice da civilização e os intitulou de raça ariana. O conde desenvolveu a teoria de que o destino das civilizações é determinado pela composição racial. Na sua opinião, as sociedades brancas evoluem enquanto não se misturam com os negros e amarelos. Para ele, quanto mais a raça da população é miscigenada, mais a sua vitalidade e criatividade são perdidas, abrindo espaço para corrupção e imoralidade. (Gobineau 1915, 205-2011)

Os pensamentos de Gobineau e a teoria das raças influenciaram o pensamento das pessoas de sua época. Muitos estudiosos acreditam que esses foram os fatores propulsores que contribuíram para o surgimento das ações discriminatórias em relação à descendência física. Francisco Bethencourt (2015) discorda desse ponto de vista. Para ele, “a teoria das raças se tornou uma ferramenta importante para criar e justificar a discriminação e a segregação. Essa abordagem atribui a responsabilidade de conflitos étnicos anteriores a antagonismos religiosos e não às divisões modernas e naturais. Por fim, ele destaca o uso histórico do nome raça em contraste com a criação, no século XX, do nome racismo” (Bethencourt 2015, 20).

Para embasar a sua teoria, Bethencourt (2015) refere-se a alguns relatos de preconceitos que costumavam ocorrer na antiguidade, como exemplo, cita os conceitos de sangue e de descendência que possuíam um papel importante nas formas medievais de identificação coletiva. Além disso, menciona que os gregos e romanos tinham preconceitos contra bárbaros e negros. Isso prova a existência de preconceitos em relação à descendência coletiva, no entanto em algumas situações é difícil confirmar a ação discriminatória consistente e sistemática, que caracteriza o segundo elemento essencial para situação de racismo (Bethencourt 2015, 21).

Desde o surgimento da teoria das raças, o tema do racismo passou a ser bastante discutido por estudiosos do assunto. Karim Murji (2005) distingue dois tipos diferentes de racismos: o institucional, praticado pelo estado, sob a forma de política formal, e o novo racismo ou racismo cultural, praticado em situações informais da vida cotidiana. O segundo se baseia mais em uma distinção cultural e a defesa de um “estilo de vida” do que em hierarquia e inferiorização dos outros (Murji 2005, 295). Como exemplo de racismo institucional, podemos citar os Estados Unidos, no final do século XIX e início do século XX, onde vigoravam as leis *Jim Crow*. Essas leis institucionalizavam a segregação racial de afro-americanos, asiáticos e outros grupos étnicos. Nas leis *Jim Crow*, estava codificado que deveria haver instalações separadas em locais públicos para brancos e negros, incluindo os transportes públicos. Além disso, nessas leis, exigia-se que as escolas públicas fossem separadas por raças. Esse tipo de racismo é um pouco mais difícil de ser encontrado hoje em dia, ele foi sendo substituído, pouco a pouco, pelo novo racismo. Esse último, infelizmente, ainda é muito frequente na vida social das pessoas, às vezes, claramente explícito, porém muitas vezes camuflado.

Apesar de o racismo ainda ser muito frequente na vida cotidiana das pessoas, cientificamente a questão da base biológica da raça é posta em causa. De acordo com estudos mais recentes, a variação genética dos parâmetros tradicionais dentro das raças analisadas é maior em raças similares do que entre raças distintas, “embora aceitem a existência de aglomerados específicos étnicos com predisposições clínicas em termos de imunidades e vulnerabilidade a doenças” (Bethencourt 2015, 26).

Considerando os conceitos sobre racismo analisados acima, pretendemos descobrir se o fato de o ambiente acadêmico englobar diferentes raças contribui para a ocorrência de preconceitos, acompanhados de ações discriminatórias, ou seja, para o racismo. A partir dessa análise, pretendemos verificar qual é o tipo de racismo

manifestado dentro das universidades, como os professores se posicionam diante dessa situação, além de relatar os testemunhos dos alunos a respeito de cenas racistas presenciadas durante o intercâmbio.

2. Variantes externas: tempo de estudo

Muitos estudiosos colocam em questão o tempo suficiente necessário para que os estudantes de intercâmbio alcancem bons resultados. Quando pensamos nos estudantes de áreas gerais entendemos que o tempo de mobilidade necessário para alcançar um bom resultado no curso da sua área dependerá principalmente da matéria que o aluno está estudando. Quanto ao aprendizado de línguas, muitos autores põem em questão se um curto período de imersão ajudaria na aquisição do idioma.

O intercâmbio estudantil, além de aumentar o conhecimento em relação às matérias que o aluno está estudando, ajuda também no desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural e no aprendizado da língua. Ao inserir os alunos em um ambiente com uma cultura e língua diferente, a mobilidade estudantil auxilia no aumento da capacidade e pré-disponibilidade para lidar com as diferenças.

Os pesquisadores Philip Anderson et al. (2006) procuraram descobrir se é possível o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, em um curto espaço de tempo, quando as barreiras linguísticas são mínimas ou inexistentes (Anderson , et al. 2006, 457). Como por exemplo, um estudante americano poderia desenvolver sua sensibilidade intercultural na Inglaterra, onde a sua língua nativa é a mesma do país de acolhimento. Esses pesquisadores questionam se a familiaridade com a língua poderia fazer com que os estudantes não conseguissem desvendar as diferenças culturais existentes, durante um pequeno período de tempo.

Após analisar um grupo de estudantes americanos que participaram de um intercâmbio estudantil na Inglaterra e na Irlanda, durante quatro semanas, os pesquisadores Anderson et al. (2006) concluíram que existem evidências preliminares de que um curto período de mobilidade em um país de língua semelhante tem um impacto positivo na sensibilidade intercultural. Os participantes da pesquisa tiveram a sua sensibilidade intercultural medida pelo IDI (*Intercultural Development Inventory*), um teste que propõe verificar o nível de sensibilidade intercultural de um

indivíduo. O IDI foi aplicado antes e após o período de mobilidade. De acordo com os resultados da pesquisa, o principal desenvolvimento obtido pelos estudantes aparece nas áreas de inversão e aceitação/adaptação (Anderson , et al. 2006, 467).

Engle e Engle realizaram uma pesquisa entre os alunos de língua francesa da AUCP (American University Center of Provence). Os pesquisadores coletaram os resultados dos testes de proficiência linguística e dos testes de habilidades culturais (IDI) realizados antes e depois do intercâmbio dos estudantes de francês da AUCP, em mobilidade na França. Engle e Engle compararam os resultados obtidos pelos alunos que participaram do programa de intercâmbio durante apenas um semestre, com os resultados daqueles que o realizaram por um ano (Engle e Engle 2004, 220-222).

Quanto aos resultados em relação à aquisição linguística, os alunos que realizaram um ano de mobilidade apresentaram um ganho de 45% em relação ao seu estágio inicial, enquanto os alunos que realizaram apenas um semestre manifestaram um ganho de 37%. Esses resultados mostram que quanto maior a duração do intercâmbio, maior será o desenvolvimento no âmbito linguístico. No entanto, essa pesquisa mostra um fato curioso, a saber, os alunos que realizaram um ano de intercâmbio apresentaram uma evolução muito mais acelerada no seu primeiro semestre, quando comparada aos resultados do seu segundo semestre. Os pesquisadores acreditam que essa disparidade talvez ocorra, porque quando os alunos alcançam a proficiência necessária para se comunicar bem nas situações do dia-a-dia, eles se tornam satisfeitos e a sua evolução passa a ser mais devagar (Engle e Engle 2004, 233-234).

Quanto aos resultados em relação às habilidades culturais, Engle e Engle observam que os estudantes que realizaram um ano de intercâmbio progrediram muito mais do que aqueles que só participaram por um semestre. Curiosamente, ao contrário do que aconteceu em relação à aquisição linguística, os estudantes que realizaram um ano de intercâmbio desenvolveram muito mais o seu entendimento e comunicação cultural no segundo semestre, quando comparado aos ganhos do seu primeiro semestre (Engle e Engle 2004, 235).

Dessa forma, percebe-se que os rendimentos em relação ao desenvolvimento das habilidades culturais se iniciam de forma mais lenta do que o desenvolvimento linguístico, mas depois evoluem de forma bem mais acelerada. Tal fato talvez ocorra devido à necessidade do conhecimento linguístico para interagir com os moradores

loais e a partir disso conhecer mais a cultura. A língua é um instrumento para que o aluno consiga se aprofundar na cultura. Os desenvolvimentos linguísticos e culturais estão interligados, um depende do outro para avançar.

As pesquisas apresentadas por Engle e Engle (2004) mostram que a durabilidade do intercâmbio está inteiramente ligada à qualidade dos resultados apresentados pelos alunos. Sendo assim, quanto maior o tempo de intercâmbio, mais os alunos aprendem a lidar com as diferenças, mais desenvolvem o conhecimento da outra cultura e aperfeiçoam mais o idioma do país de acolhimento.

Mary M. Dwyer (2004), presidente do instituto IES Abroad - International Education of Students, acredita na premissa de que “more is better”, ou seja, quanto mais, melhor. De acordo com a autora, quanto mais tempo o aluno passar estudando no estrangeiro, mais significantes serão o seu desenvolvimento acadêmico e cultural e maiores serão os benefícios para o seu crescimento pessoal. A autora acredita que significantes avanços na aprendizagem das línguas e outras disciplinas acadêmicas requerem pelo menos um ano de mobilidade (Dwyer 2004, 151).

Dwyer (2004) realizou uma pesquisa comparativa entre o tempo de estudo e os resultados obtidos pelos alunos de intercâmbio. Na investigação, utilizou informações fornecidas por um corpus de mais de 45.000 estudantes, que participaram de variados programas de intercâmbio nos últimos 50 anos. A abrangência desse *corpus* dá autenticidade ao resultado de sua investigação (Dwyer 2004, 153).

Como resposta à sua pesquisa, Dwyer (2004) conclui que o intercâmbio de um ano tem um impacto mais duradouro e significativo nos estudantes, em aspectos como uso continuado da língua, medidas de aproveitamento acadêmico, escolhas de carreiras, desenvolvimento intelectual e pessoal. No entanto, um fato intrigante foi constatado nesse trabalho. A autora atesta que os programas intensivos de Verão, com no mínimo seis semanas, podem ter um impacto significativo no estudante. Em alguns aspectos atesta-se um resultado melhor do que aqueles alcançados pelos estudantes em mobilidade por seis meses. No entanto, apesar dessa constatação, os melhores resultados são apresentados pelos estudantes de um ano (Dwyer 2004, 161).

Nesse trabalho, tentamos descobrir a opinião dos alunos sobre o seu desenvolvimento linguístico e cultural alcançado com o intercâmbio. Através dos

resultados obtidos, tentamos estabelecer uma relação do tempo de estudo e as suas mudanças linguísticas e culturais.

3. Variantes externas: moradia

Uma das variantes externas que podem influenciar no aprendizado da língua e no desenvolvimento intercultural do estudante é o tipo de moradia durante o intercâmbio. Alguns autores acreditam que a moradia na casa de uma família local é a melhor opção para desenvolver a língua e o conhecimento da cultura do país. No entanto, alguns outros autores discordam. Diversas pesquisas foram desenvolvidas com a intenção de entender a relação existente entre a acomodação do estudante e seus ganhos linguísticos e interculturais.

Di Silvio et al. (2014) acreditam que a estadia em casa de família é vantajosa para o aprendizado da língua e da cultura, sob o ponto de vista que esse tipo de habitação proporciona uma imersão no dia a dia dos falantes nativos e permite interação com os locais. Em sua pesquisa a respeito das perspectivas dos alunos e das famílias acolhedoras em relação ao desenvolvimento da proficiência linguística do russo, japonês e espanhol, os autores concluem que grande parte dos estudantes e das famílias tiveram uma experiência positiva, com destaque para os estudantes de espanhol. Os estudantes que não estavam satisfeitos com o seu desenvolvimento linguístico coincidem com aqueles que apresentaram experiências negativas com a família acolhedora. Além disso, os estudantes contentes com a família receptora tenderam a apresentar melhores resultados no teste de proficiência oral. Ademais, todos os alunos que participaram dessa pesquisa, incluindo aqueles descontentes com a família, recomendariam esse tipo de acomodação durante a mobilidade. No entanto, os autores reconhecem que não foi possível fazer uma correlação explícita entre os ganhos linguísticos dos estudantes e a sua percepção sobre a família (Di Silvio, Donovan e Malone 2014, 168).

DuFon e Churchill (2006) afirmam que embora esses estudos comparativos entre moradia em família e dormitórios sejam interessantes, é importante lembrar que seus resultados dependem muito do que acontece em cada residência. O sucesso da experiência em casa de família parece ter muito a ver com a maneira como anfitriões e estudantes percebem seus respectivos papéis (Dufon e Churchill 2006, 24). Embora a interação com os anfitriões pareça ser geralmente facilitadora, a construção de uma

rede social é mais facilmente alcançada por alguns alunos do que por outros. O sucesso nesse empreendimento está relacionado às características do aluno, como abertura, capacidade de se destacar socialmente, acessibilidade, tolerância e atenção a informações (Dufon e Churchill 2006, 20). Sob esse ponto de vista, a relação focada somente entre moradia em casa de família e a evolução linguística não são tão relevantes, uma vez que o comportamento dos alunos pode exercer um papel essencial no aprendizado da língua. Isto posto, é possível que os estudantes desenvolvam suas habilidades linguísticas simplesmente interagindo com a comunidade local e não necessariamente dentro de casa.

Koichi Tanaka (2007) acredita que o intercâmbio estudantil não proporciona necessariamente muitas oportunidades para usar a língua alvo fora do contexto de sala de aula. Os estudantes que se alojam em casa de família, muitas vezes, mantêm interações muito limitadas com a família e acabam por manter maior contato com outros estudantes de mesma nacionalidade (Tanaka 2007, 36).

Tanaka (2007) realizou uma pesquisa sobre a experiência de alunos japoneses que realizaram um intercâmbio para aprendizado da língua inglesa na Nova Zelândia por 12 semanas. Através de dados coletados por entrevistas e diários, Tanaka analisa o uso do inglês pelos estudantes japoneses em mobilidade, fora da sala de aula (Tanaka 2007, 41-42).

Em sua investigação, o autor descobre que tanto os alunos japoneses acomodados em casa de família quanto os alojados em dormitórios tiveram poucas oportunidades para falar inglês na sua vida cotidiana na Nova Zelândia. A falta de interação ocorre principalmente por dois motivos: o primeiro é a ausência de proficiência suficiente para se comunicar em inglês; o segundo é a personalidade tímida e modesta do estudante, que não quer incomodar e puxar conversa com alguém que possa não estar interessado em falar no momento (Tanaka 2007, 45-46).

Na pesquisa de Tanaka (2007), a opinião dos estudantes a respeito da acomodação em casa de família ficou dividida. Alguns julgaram benéfica, enquanto outros se posicionaram de forma neutra ou até negativa. O autor reconhece que as atitudes da família acolhedora, em relação aos alunos, são muito importantes. Hoje em dia, muitas famílias se propõem a receber estudantes muito mais por razões de lucro financeiro do que pela troca intercultural. Muitas das vezes, os chefes de família trabalham e passam o dia todo fora. Por conta disso, frequentemente, os estudantes passam maior parte do tempo em seu quarto e só interagem com as pessoas da casa

com pequenos cumprimentos e conversações curtas, durante o café da manhã e o jantar. Durante o tempo livre, a família, muitas vezes, costuma realizar suas próprias atividades, enquanto os alunos saem por conta própria, geralmente, com outros amigos japoneses. Quanto aos alunos que habitaram em dormitórios, as relações com outros japoneses foram ainda mais fortes, o seu dia a dia aproximou-se do seu cotidiano vivido no Japão (Tanaka 2007, 43-50).

Sendo assim, a afetividade entre a família acolhedora e os estudantes é fundamental para que maiores interações possam ocorrer. Quando há a identificação do estudante com a família, surgem mais tópicos em comum para conversar e dessa forma praticar o idioma em questão. O mesmo ocorre com os alunos acomodados em dormitórios. Quando eles conseguem encontrar estudantes de outras nacionalidades com os quais se identificam, fica mais fácil estabelecer uma conversa, mesmo com um nível básico do idioma em aprendizagem. Tanaka (2007) reconhece que as interações entre dois estudantes estrangeiros de nível básico, muitas vezes, podem fluir mais naturalmente do que a conversação entre um falante nativo e um falante estrangeiro de nível básico. É comum que o falante nativo não tenha muita paciência para ficar repetindo e entender o que o outro quer dizer (Tanaka 2007, 48-50).

Diante dessas descobertas, Tanaka (2007) conclui que quanto maior o nível de proficiência dos estudantes em mobilidade, maior a sua capacidade de interação fora da sala de aula. Dessa forma, considera fundamental aperfeiçoar a sua proficiência antes de fazer um intercâmbio. No entanto, reconhece que mesmo que os ganhos linguísticos não sejam tão quantitativos e qualitativos como se esperavam, o crescimento pessoal e o desenvolvimento da consciência sociocultural são benefícios que podem ser acrescentados à experiência do estudante (Tanaka 2007, 48-50).

Vande Berg et al. (2009), por outro lado, analisam os ganhos culturais obtidos pelos alunos que se hospedaram em casa de família e em dormitórios e relacionam esses resultados com o tempo de interação entre eles. De acordo com a pesquisa de Vande Berg et al, os ganhos culturais foram proporcionais ao tempo gasto com a família hospedeira, ou seja, quanto maior o tempo de interação, mais os estudantes aperfeiçoaram a sua capacidade de comunicação intercultural. Em relação aos estudantes que estabeleceram moradia com outros alunos de mesma nacionalidade, o autor observa que quanto menos tempo eles passaram juntos, mais ganhos interculturais esses estudantes alcançaram. No entanto, quanto aos alunos que

moraram com estudantes nacionais do país de mobilidade, tiveram melhor resultado aqueles que passaram de 26% a 50% do seu tempo livre com eles. Os que passaram menos tempo, obtiveram os piores resultados e os que passaram mais tempo apresentaram um rendimento mediano. Essa conclusão demonstra que os alunos que passaram maior parte do seu tempo com os estudantes locais, em vez de progredirem, ficaram sobrecarregados e por isso não alcançaram os melhores resultados (Vande Berg, Connor-Linton e Paige 2009, 23-24).

O nosso estudo não foca somente em alunos que se deslocam para aprender um idioma, mas em estudantes acadêmicos da área de línguas ou não que estão em mobilidade em um outro país. Sendo assim, pretendemos descobrir qual o efeito que diferentes tipos de moradia possuem para o desenvolvimento cultural e linguístico dos alunos acadêmicos em intercâmbio.

Por conta disso, buscaremos descobrir o tipo de acomodação escolhida pelo estudante e como isso afetou no seu aprendizado da língua e crescimento cultural.

4. Variantes externas: capital investido

O aspecto financeiro também é um fator que pode influenciar no bom aproveitamento do aluno durante o intercâmbio. O capital investido pelo estudante pode proporcionar acesso a melhores escolas, livros, lazer e alojamentos mais confortáveis. Todos esses fatores são capazes de interferir no aproveitamento escolar do aprendiz.

O estudo de Norton (2000) mostrou que muitas das experiências negativas de imigrantes no Canada estavam relacionadas com as suas condições econômicas (Norton 2000, 58). De acordo com Block (2007), esse fato acontece constantemente com imigrantes que atravessam fronteiras em busca de uma vida melhor. No entanto, seria um erro pensar que esta é a única situação onde a classe social é um fator. Nas línguas estrangeiras, em particular, em contextos de intercâmbio, é importante explorar como o capital simbólico dos aprendizes de língua mediam atividades para aprendizado da língua e finalmente o tipo de trabalho que realizam (Block 2007, 872).

Kinginger (2004) escreve sobre uma aluna americana, chamada Alice, que tenta superar todos os obstáculos para aprender francês. Ao analisar o contexto da vida da estudante, Kinginger destaca as dificuldades financeiras enfrentadas pela

aluna, enquanto em mobilidade na França. A autora salienta que, quando no exterior, Alice não tinha dinheiro para gastar em viagens e passeios com seus amigos de intercâmbio, por isso buscava distração com os locais sem perder o seu grande foco, o aprendizado da língua. Apesar de Alice não possuir um capital suficiente para garantir seu conforto e estabilidade no exterior, a aluna consegue superar suas adversidades financeiras, arruma um bom emprego e se torna proficiente na língua (Kinginger 2004, 223-240). A história de Alice demonstra que o capital financeiro pode interferir no intercâmbio, no entanto, pode também ser superado com força de vontade e determinação.

De acordo com Block (2007), a análise do capital financeiro do estudante pode entrar em questões classistas, apesar de o assunto ter sido muito pouco explorado, o autor afirma que esse tema tem que ser provocado (Block 2007, 872).

Nesse estudo procuramos saber com os estudantes se o capital investido foi suficiente para uma vida confortável no exterior e se a falta desse capital interferiu na sua vida acadêmica e como foi feito para superar essa adversidade.

5. Variantes externas: organização da universidade / ensino

A organização da universidade e a competência dos professores são fatores que colaboram para o sucesso do estudante de intercâmbio e seu desenvolvimento linguístico, pessoal e cultural. A estrutura universitária para recebimento dos alunos estrangeiros passa pela administração, professores e também pelos alunos, além de incluir os estabelecimentos escolares como salas de aulas confortáveis, acesso a bibliotecas, etc.

É importante a existência de profissionais administrativos capacitados em atender e orientar os alunos em mobilidade quanto às suas necessidades para burocracias de documentações, informações sobre eventos e esclarecimento sobre a política universitária em questão. Essa boa relação abrange tanto a capacidade da atendente em se comunicar em outros idiomas, como também o preparo para lidar com diferenças culturais.

Os professores, por sua vez, devem estar preparados para lidar com culturas, costumes e hábitos diferentes. É necessário que tanto o corpo docente como o discente de uma universidade estejam abertos à dinâmica intercultural. Os alunos e

professores precisam quebrar as barreiras impostas pelo preconceito contra as diferenças étnicas, nacionais e culturais. Sendo assim, o professor exerce um papel de mediador que pode ajudar na integração dos alunos na universidade, além de colaborar para interação entre os estudantes.

Klack e Martin (2003) sugerem a realização de eventos que promovem a diversidade cultural dentro das universidades, juntamente com cursos relacionados com o tema. De acordo com os autores, tais eventos e cursos podem ajudar no desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos alunos (Klack e Martin 2003, 445). Esse método seria importante, não somente para os alunos de fora, mas para promover maior interesse e aceitação dos alunos locais em relação aos estrangeiros.

Em sua investigação, Klack e Martin (2003) fizeram uso do IDI – *Intercultural Development Inventory*, teste composto de 70 questões que avaliam as atitudes de uma pessoa em relação a questões interculturais. Os autores utilizaram esse instrumento para avaliar o comportamento de estudantes inscritos no curso de geografia, antes do início das aulas e novamente após a participação de eventos culturais na universidade e término das aulas. Através desse teste, os autores puderam perceber como os estudantes mudaram no decorrer do semestre, após a exposição de eventos culturais sobre a América Latina. Os resultados encontrados demonstraram que os alunos já iniciaram o curso com fortes visões etno-relativas, retratando uma boa relação com a interculturalidade. Apesar de os estudantes já apresentarem prévia aceitação às diferenças culturais, houve uma evolução. Por conta disso, os autores alegam que o desenvolvimento da sensibilidade intercultural é contínuo e qualquer fortalecimento na capacidade de aceitação intercultural tem efeitos positivos (Klack e Martin 2003, 462-463).

O Erasmus, programa de intercâmbio educacional promovido pela União Europeia, possui um departamento criado pelos próprios estudantes com a intenção de promover a integração e ajudar outros estudantes Erasmus em mobilidade. O ESN – *Erasmus Students Network* realiza eventos voltados exclusivamente para os estudantes internacionais da universidade. Esses eventos incluem festas, viagens, jantares e experiências culturais do país em questão. Essas programações ajudam os alunos a se conhecerem, interagirem e compartilharem a sua vivência do intercâmbio. Podemos destacar alguns eventos interessantes promovidos por essa organização. O *free walking tour*, por exemplo, proporciona um tour histórico pela parte turística da cidade de acolhimento. Esse passeio dá a possibilidade aos alunos

de conhecerem um pouco mais da história e da cultura do lugar. O *Language Exchange* organiza o encontro dos estudantes em um bar para praticar as línguas desejadas. No bar, os alunos colam, em sua camisa, um adesivo referente aos países das línguas que desejam praticar, dessa maneira, fica mais fácil identificar as pessoas que querem praticar o mesmo idioma e iniciar a interação.

Sendo assim, podemos perceber que a estrutura universitária abrange todo um conjunto que funciona de maneira interligada e engloba não só a parte administrativa e os professores, mas também os alunos. O bom funcionamento desse conjunto causa uma experiência positiva para o estudante e facilita o seu desenvolvimento intercultural e linguístico.

Nesse trabalho, pretendemos investigar a experiência que os alunos em mobilidade tiveram no âmbito da organização universitária. Assim, tentamos descobrir como foi a experiência dos alunos, não só em relação aos estabelecimentos universitários, mas também quanto ao atendimento administrativo, aos professores e aos eventos promovidos pela universidade.

Sintetizando

Nesse capítulo, verificamos que as variantes externas estão relacionadas com as características dos programas de intercâmbio e as atividades sociais realizadas pelos alunos. São elas, a integração na sociedade e recepção no país acolhedor, o tempo de estudo, a moradia, o capital investido e a organização universitária. Cada uma dessas variantes é capaz de influenciar o aprendizado do estudante durante o intercâmbio.

O tópico um foi dedicado à integração na sociedade e a recepção no país acolhedor. Essa variante externa envolve temas como as redes sociais, o multiculturalismo, o interculturalismo, o universalismo e o racismo. Baseados nos estudos de autores renomados, discorreremos os conceitos e polêmicas de cada um desses temas nos subitens 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5.

No tópico dois, verificamos os estudos de Dwyer 2004, Anderson et al. 2006 e Engle e Engle 2004 sobre a influência do tempo de intercâmbio na ampliação de conhecimentos linguísticos e culturais do aluno. No três, averiguamos as ideias divergentes dos escritores Di Silvio et al. (2014), Dufon e Churchill (2006) e Tanaka (2007) a respeito da moradia em casa de família local para o aperfeiçoamento da

língua. Além disso, também mostramos a pesquisa de Vande Berg et al. (2009) sobre o aprendizado da cultura em contexto de moradia em casa de família, habitação com estudantes locais e de mesma nacionalidade.

No tópico quatro, mostramos a visão de Block (2007) e Kinginger (2013) sobre a interferência do capital financeiro durante o intercâmbio. No cinco, ao tratarmos da organização universitária, verificamos os estudos de Klak e Martin (2003). Esse autor acredita que a promoção de eventos culturais na universidade combinados com aulas sobre o tema pode interferir no desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos alunos. Ademais, listamos também outros eventos universitários promovidos por programas de intercâmbio, como o Erasmus, que podem ajudar no aprendizado da língua e da cultura do país acolhedor.

Após definir concepções e nos aprofundar nas teorias sobre cada tema, no final de cada tópico, levantamos questões sobre como esses conceitos são tratados nas universidades e vivenciados pelos estudantes de intercâmbio e algumas vezes por professores. Essas indagações serão averiguadas no capítulo três, quando apresentamos a pesquisa.

Capítulo 2 - Variantes internas

Assim como o capítulo anterior foi direcionado especificamente às variantes externas, esse é dedicado exclusivamente às internas. As variantes internas se subdividem basicamente em apenas duas partes: as diferenças individuais e as características identitárias. Esses dois grupos, por sua vez, se fragmentam em outros pontos mais específicos. Nos tópicos a seguir, explicamos cada um desses pontos, apresentamos as ideias de estudiosos da área e mostramos como as variantes internas podem interferir no aprendizado do aluno em mobilidade. Após essa análise, fizemos indagações que serão respondidas através da pesquisa apresentada no capítulo três.

1. Variantes internas: diferenças individuais

1.1 Habilidades cognitivas

Além de todas as variantes externas observadas até agora, existem também as variantes internas, aquelas que se referem à personalidade e às atitudes comportamentais dos indivíduos. Nem todas as pessoas são iguais. Cada um apresenta diferentes características psicológicas e habilidades diversas. Alguns têm maior apreço pelas ciências exatas, outros pelas ciências humanas. Alguns têm melhor desempenho em matemática, outros em química. A diferença faz parte da natureza humana, os seres humanos possuem capacidades e aptidões diferentes.

Sob esse ponto de vista, entendemos que algumas pessoas têm mais facilidade em aprender determinados assuntos, outras não. Dessa mesma maneira, podemos deduzir que alguns indivíduos terão maiores facilidades para o aprendizado durante o intercâmbio, outros não. Alguns autores dedicaram seus estudos para tentar descobrir o quanto a capacidade cognitiva dos alunos pode influenciar o aprendizado de uma língua estrangeira em contextos diferentes, no estrangeiro e no seu país de origem.

Fetta-Stutenber e Morgan-Short (2017) realizaram uma pesquisa para tentar descobrir como as diferenças de habilidade cognitiva dos indivíduos podem contribuir para o desenvolvimento do aprendizado de uma língua estrangeira em diferentes

contextos: no estrangeiro e no país do aprendente. Em sua investigação, os autores utilizaram-se de falantes nativos de inglês que estavam estudando espanhol como segunda língua. Esses estudantes foram submetidos a testes de memória de curto prazo, de memória processual e de memória explícita. Dessa forma, tentou-se analisar o papel dessas três habilidades cognitivas de memória na performance comportamental da segunda língua e no processo cognitivo dos aprendizes de espanhol no contexto tradicional de uma sala de aula na universidade e no ambiente de imersão linguística do intercâmbio (Faretta-Stutenberg e Morgan-Short 2017, 1).

De acordo com Fetta-Stutenber e Morgan-Short (2017), a memória explícita consiste na memória semântica e episódica. A memória processual diz respeito às habilidades motoras e cognitivas, além dos hábitos de aprendizagem. A memória de curto prazo designa a capacidade de simultaneamente processar e guardar a informação (Faretta-Stutenberg e Morgan-Short 2017, 2).

Considerando esses três tipos de memória, as autoras acreditavam que os alunos com melhor memória explícita demonstrariam mais sucesso nos primeiros níveis de aprendizado da língua, enquanto os indivíduos com melhor memória processual demonstrariam mais sucesso nos estágios mais avançados de aprendizado da língua. Após o resultado da pesquisa, Fetta-Stutenber e Morgan-Shot (2017) não encontraram relação entre a memória explícita e o aprendizado do idioma. Os autores acreditam que essa desvinculação ocorreu, porque a pesquisa foi realizada com alunos de níveis mais avançados. Quanto à memória processual, os autores confirmaram que esse tipo de memória prevê ganhos apenas para os estudantes em contexto de imersão linguística, ou seja, durante o intercâmbio. Dessa forma, aqueles que possuem melhor memória processual vão obter melhores resultados no aprendizado da língua estrangeira, apenas se estão estudando no país da língua em questão. Além disso, essa investigação também revelou que a memória de curto-prazo exerce um papel bastante restrito no desenvolvimento da língua em um semestre de estudo de espanhol. Os estudos indicaram que a memória de curto-prazo exerce influência no processamento da língua estrangeira, mas não no comportamento dela. No entanto, essa influência ocorre apenas no contexto de imersão linguística e não no país de origem. Sendo assim, alunos com melhor memória de curto prazo vão apresentar maior desenvolvimento no processamento, não no comportamento, da língua quando estão em mobilidade acadêmica (Faretta-Stutenberg e Morgan-Short 2017, 23-24).

Grey et al. (2015), por sua vez, investigaram os benefícios dos intercâmbios intensivos de curta estadia, no âmbito do desenvolvimento lexical e gramatical do estudante, para entender se tal progresso estaria relacionado com a capacidade cognitiva (Grey, et al. 2015, 137).

Como resultado de sua investigação, os autores não encontraram nenhuma relação entre os ganhos no domínio morfossintático e lexical da segunda língua com as capacidades cognitivas testadas, memória de curto prazo e memória fonológica de curto prazo. Esse resultado contraria o resultado de Fetta-Stutenber e Morgan-Short (2017) que encontraram uma relação entre a memória de curto prazo e a capacidade de processamento da segunda língua. Essa contradição pode ser explicada se considerarmos que a pesquisa de Fetta-Stutenber e Morgan-Short (2017) estudou a mobilidade dentro de um período de 12 a 15 semanas, enquanto o estudo de Grey et al. (2015) era sobre os estudantes de curta estadia (5 semanas). Seguindo essa linha do pensamento, é possível inferir que talvez essa conexão só apareça em contextos de intercâmbio de maior duração. Ademais, Grey et al. (2015) também acreditam que essa inexistência de relação também possa ter ocorrido por causa do nível de proficiência dos alunos analisados. O *corpus* da pesquisa foi constituído de estudantes de espanhol de nível avançado. Segundo os autores, melhores capacidades cognitivas são mais importantes em níveis de proficiência mais baixos.

No que diz respeito à memória de curto prazo, Sunderman e Kroll (2009) acreditam que se um indivíduo não possui habilidade suficiente nesse tipo de memória, o seu aproveitamento em uma situação de imersão pode ser quase nulo. Sendo assim, estudantes com memória de curto prazo limitada podem não conseguir progredir, durante sua experiência no exterior, principalmente em termos de processamento do idioma (Sunderman e Kroll 2009, 12).

O'Brien et al. (2007) investigaram a relação entre a memória fonológica e os ganhos na fluência de uma segunda língua. De acordo com os autores, a memória fonológica é importante, porque os alunos devem estar aptos a reter os elementos fonológicos das palavras e a sua ordem em série em pequenos intervalos de segundos ao escutar os enunciados no idioma em questão. Essa habilidade é um grande desafio, pois o sistema da língua alvo pode ser diferente da língua materna, dessa forma, a identificação das palavras e frases podem não ser tão automáticas como na sua língua nativa (O'Brien, et al. 2007, 558).

Alguns estudiosos investigaram o comportamento da memória fonológica em crianças e concluíram que meninos e meninas com melhores habilidades de memória fonológica eram mais capazes de repetir frases mais complexas, produzir enunciados mais longos e usar diferentes palavras em seu discurso. Além disso, outros investigadores comprovaram que políglotas têm melhor memória fonológica e são melhores em aprender uma segunda língua que monóglotas. Outros especialistas, ao realizarem um estudo na área, descobriram que intérpretes têm melhores habilidades em memória fonológica do que os professores de segunda língua, pois são melhores em acessar a sua língua nativa e a segunda língua na memória fonológica em um curto espaço de tempo (O'Brien, et al. 2007, 560).

Considerando a memória fonológica como a habilidade de reter elementos fonológicos na sua ordem de série, em um curto espaço de tempo, O'Brien et al. (2007) realizaram uma pesquisa entre falantes adultos nativos de inglês que estudaram espanhol em dois diferentes contextos, no país de origem e no exterior. Como resultado dessa pesquisa, os autores concluem que existe um processo de desenvolvimento similar na fluência da língua nativa das crianças e na segunda língua dos adultos. Em ambas as fases da vida, a habilidade para reter e imitar longos enunciados em uma segunda língua pode ocasionar uma melhor fluência oral nessa língua. Esse estudo sugere que o relacionamento entre a memória fonológica e o aprendizado da língua não é limitado pela idade, pois se expande à fase adulta. Consequentemente, a memória fonológica parece implicar os primeiros estágios do aprendizado da língua, tanto na fase infantil como na adulta, quando a linguística e metalinguística são ainda frágeis. Sendo assim, a memória fonológica na aquisição de uma língua está mais relacionada com o nível de competência linguística do que a idade dos aprendentes (O'Brien, et al. 2007, 577-578).

Em relação ao lugar de aprendizagem, os autores assumem que a memória fonológica é independente do contexto de estudo, pois alunos que possuíam melhor memória fonológica tiveram resultados melhores na fluência oral da segunda língua, enquanto aqueles que possuíam mais fraca, tiveram piores resultados, sem relação com o local de aprendizado. No entanto, O'Brien et al. (2007) acreditam que há uma relação entre a memória fonológica e o aprendizado em ambientes que se aproximam do mundo real, pois os autores atribuem o progresso de alguns participantes ao fato de terem estudado no exterior.

Os estudos científicos apresentados mostram como as habilidades cognitivas dos estudantes podem influenciar o seu desempenho no aprendizado de uma segunda língua. Apesar de existirem algumas contradições nos resultados das pesquisas apresentadas, é possível perceber que existe um relacionamento entre a memória e a aquisição do segundo idioma. Essa relação explica o fato de alguns estudantes, que tiveram as mesmas condições de estudo dos outros, obterem melhores resultados.

Dessa forma, essas constatações também explicam o porquê alguns alunos que vão estudar em um outro país aprendem a língua com muito menos esforço do que outras. Além disso, esclarece o porquê alguns alunos em mobilidade conseguem aprender a língua, mesmo que o seu objetivo de intercâmbio não seja o aprendizado do idioma.

O nosso estudo não se propõe a avaliar as habilidades cognitivas dos estudantes. No entanto, na descrição das variantes internas, é preciso levarmos em consideração que este é um fator importante que pode influenciar o resultado do intercâmbio, não só no ponto de vista linguístico, mas também no estudo de outras matérias, em geral.

1.2 Motivação

As habilidades cognitivas não são os únicos fatores internos que podem influenciar o resultado do intercâmbio. Existem traços da personalidade do estudante que podem ajudar no desempenho do aluno em mobilidade. Ożańska-Ponikwia e Dewaele (2012) estudaram os imigrantes poloneses residentes na Inglaterra e na Irlanda e descobriram que a receptividade e a autoestima eram prenúncios de frequência do uso da segunda língua e grande potencial para o seu desenvolvimento (Ozanska-Ponikwia e Dewaele 2012, 128).

Ainda que alguns autores concordarem com o resultado da pesquisa de Ożańska-Ponikwia e Dewaele (2012), Baker-Smemoe et al. (2014) não encontraram diferenças significantes nos ganhos dos aprendentes da segunda língua com diferentes perfis de personalidade (Baker-Smemoe, et al. 2014, 474).

Apesar de haver convergência na opinião dos estudiosos, as características da personalidade dos estudantes são fatores a serem discutidos, não só no âmbito da prática da segunda língua, mas também no aprendizado de outras matérias.

Quando abordamos o tema da influência dos traços da personalidade do aluno no aprendizado, o traço mais relevante e polemizado pelos pesquisadores é a motivação.

De acordo com Dörnyei e Ushioda, a palavra motivação é derivada do verbo em latim *move* que significa mover. Desse ponto de vista, a motivação é aquilo que move uma pessoa a fazer certas escolhas, se comprometer com uma determinada ação, expandir esforços e persistir em uma atividade. Na tentativa de descobrir o que exatamente é capaz de mover o indivíduo, teorias e pesquisas foram desenvolvidas durante décadas. Esse debate gerou considerável discórdia e polêmica entre os investigadores. Essa controvérsia ocorre porque as investigações sobre o assunto, geralmente, pretendem explicar porque os seres humanos pensam e se comportam de uma determinada maneira. No entanto, Dörnyei e Ushioda acreditam que é bastante duvidoso que a complexidade dessa questão possa envolver apenas uma teoria (Dörnyei e Ushioda 2011, 3-4).

Algumas teorias desenvolvidas nesse tema buscam descrever os estágios do processo de motivação. Esse processo pode ser percebido em dois tempos diferentes. Em um primeiro momento, há a escolha e o comprometimento em ações para realizar o que se deseja e, em um segundo momento, ocorrem as consequências dessas ações. Essas diferentes fases refletem, na área educacional, uma série de debates que giram em torno do questionamento se a motivação é a causa ou o efeito do aprendizado. No entanto, a experiência da motivação na vida real é muito mais complexa do que a simples relação de causa e efeito, pois a motivação se desenvolve gradualmente, através de um processo mental complexo que envolve planejamento inicial, definição de metas, formação de intenção, produção de tarefa, implementação da ação, controle da ação e avaliação de resultados. Cada uma dessas diferentes subfases do processo de motivação pode estar ligada a diferentes motivos (Dörnyei e Ushioda 2011, 5-6).

Os motivos que movem os indivíduos a se engajar em determinada atividade são bastante pessoais e variam de acordo com a personalidade e o contexto sociocultural em que a pessoa está envolvida.

Celeste Kinginger (2004), ao pensar a motivação no âmbito educacional, acredita que os motivos são pessoais e inerentes a cada um, por isso só podem ser entendidos através de uma análise do mundo sociocultural em que a motivação emerge e do dinamismo desse contexto com o passar do tempo. De acordo com

Kinginger, os alunos são pessoas com suas próprias histórias, com diferentes disposições para aprendizado, diversos acessos para o mundo sociocultural, para participação e imaginação (Kinginger 2004, 240-241).

Isabelli-Garcia (2006), ao analisar as atitudes, motivações e comportamentos dos alunos em mobilidade, afirma que a motivação e as atitudes dos estudantes influenciam a formação das redes sociais dos indivíduos no exterior. De acordo com a autora, a interação social no contexto de intercâmbio pode afetar a motivação dos alunos e vice e versa (Isabelli-García 2006, 232).

Diante desse quadro, Isabelli-Garcia (2006) faz uma pesquisa com estudantes de espanhol em mobilidade na Argentina. Nesse estudo, a autora mostrou a ligação existente entre a motivação dos alunos para aprender a língua, as suas atitudes diante da cultura do país de acolhimento e a força das suas interações sociais. Assim, os estudantes mais motivados criaram mais grupos de amizades com os falantes nativos, por isso desenvolveram mais sua proficiência linguística. Os menos motivados ficaram mais isolados, por isso não progrediram tanto como esperavam (Isabelli-García 2006, 255).

Além disso, a autora também mostrou que a motivação pode mudar durante o período de intercâmbio. Aspectos positivos ou negativos que constituem a opinião dos estudantes em relação à cultura do país de acolhimento exercem um papel fundamental na motivação para criar novos grupos de amizades. Dessa forma, é possível acontecer que alunos motivados, após chegarem no país de acolhimento, não se identifiquem com a cultura e forma de pensar do povo e por esse motivo se desmotivem e conseqüentemente não interajam com os falantes nativos, como pretendiam (Isabelli-García 2006, 254-255).

Kinginger (2004), ao relatar a história da aluna Alice, mostra como a estudante superou as adversidades durante o intercâmbio. Alice ficou desmotivada quando descobriu que o intercâmbio não era aquilo que esperava. No entanto, a aluna não deixou que esses sentimentos a fizessem desistir. Assim, desenvolveu suas próprias estratégias para reagir e aprender a língua (Kinginger 2004, 234-237).

Para Dörnyei e Ushioda (2011) a desmotivação ocorre com influências negativas de forças externas específicas que reduzem ou cancelam as bases motivacionais do comportamento intencional ou da ação contínua para alcançar determinado objetivo. Sendo assim, um aluno desmotivado é alguém que uma vez

esteve motivado, mas perdeu o seu interesse por alguma razão (Dörnyei e Ushioda 2011, 138-139).

Estudiosos do assunto identificaram algumas dessas forças externas que são capazes de fazer com que um aluno fique desmotivado. Sakai e Kikuchi (2009), por exemplo, descreveram seis fatores capazes de causar a desmotivação do aluno, são eles, os professores, a metodologia das aulas, o fato de o aluno ter experienciado algum fracasso, como notas baixas, o ambiente das aulas, o material do curso e a falta de interesse (Sakai e Kikuchi 2009, 60-61).

No entanto, essas forças externas não são capazes de influenciar apenas negativamente o aluno. O oposto também é possível. O contexto, em que os alunos estão inseridos, pode também ajudar a fazer crescer a sua motivação.

De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), as ações humanas estão sempre firmadas em um número de configurações físicas e psicológicas de amplitude e abstração variadas, sendo assim, as pesquisas sobre motivação têm reconhecido cada vez mais que a dimensão contextual tem uma certa influência na cognição, comportamento e realizações de um indivíduo. Dörnyei e Ushioda acreditam que existem duas principais áreas contextuais que influenciam a motivação do aprendizado. Uma delas é o contexto instrucional que engloba as tarefas, o material utilizado, a prática de avaliação e estrutura dos grupos. A outra é o contexto social e cultural que se constitui dos professores, do grupo de alunos, da escola, da família, da cultura e da sociedade (Dörnyei e Ushioda 2011, 25-26).

Considerando o contexto social e cultural, a motivação dos alunos pode ser influenciada tanto pelas pessoas que fazem parte do contexto escolar, como os professores e outros alunos, quanto pela sociedade fora do contexto escolar, a família, os amigos, a ideologia cultural e social.

Além disso, existe a questão de que seria a motivação, uma característica da pessoa ou uma característica inerente ao contexto ou ainda um estado psicológico que emerge quando uma pessoa se envolve em uma tarefa e põe em prática o interesse individual ou experimenta o interesse situacional (Dörnyei e Ushioda 2011, 26).

Bandura (2001) esclarece que o ambiente não atua diretamente no comportamento humano, uma vez que as pessoas são agentes com intenções próprias, premeditações, autorreação e autorreflexão. Os seres humanos têm capacidade de fazer escolhas e planos de ação. Entretanto, a autorreação, ou seja,

a capacidade de se controlar, regular e reagir, envolve necessariamente a interação da pessoa com o meio ambiente (Bandura 2001, 4-11).

Considerando todas essas abordagens sobre a motivação, nesse trabalho, procuramos pensar a motivação dentro do contexto educacional do intercâmbio, para entendermos melhor os fatores que são capazes de motivar ou desmotivar os alunos durante a sua mobilidade. Além disso, também procuramos tentar entender o quanto o aluno esteve motivado, antes, durante e depois do intercâmbio.

1.3 Competência de comunicação intercultural

Conforme verificamos nos tópicos anteriores, as habilidades cognitivas e os traços da personalidade do estudante são fatores que podem influenciar o desempenho do aluno durante o intercâmbio. Pensando nessas duas variantes, alguns especialistas dedicaram suas pesquisas para definir quais os traços da personalidade e as habilidades que uma pessoa precisa desenvolver para se relacionar bem com pessoas de diferentes culturas e outros países. Chamamos essa capacidade de lidar com estrangeiros de competência comunicativa intercultural. Dessa forma, podemos perceber que um outro fator interno que pode influenciar os resultados obtidos pelos alunos durante o intercâmbio é a competência de comunicação intercultural de cada indivíduo. No entanto, essa competência não é algo inerente a cada pessoa e sim uma capacidade que pode ser desenvolvida e aperfeiçoada.

O *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, lançado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa, prevê que as competências necessárias para o diálogo intercultural não são adquiridas automaticamente. Elas devem ser adquiridas, praticadas e alimentadas ao longo da vida. As autoridades públicas, os profissionais da educação, as organizações da sociedade civil, as comunidades religiosas, os meios de comunicação social e todos os outros prestadores de serviços educativos podem desempenhar um papel crucial no reforço do diálogo intercultural (Conselho da Europa 2008, 36).

De acordo com a professora Mônica Bastos (2014), “um importante desafio tem vindo a ser colocado aos professores e educadores: o de cultivar relações de cooperação entre cidadãos, independentemente das suas raízes e origens, tendo em vista a promoção de uma cultura de compreensão mútua e de diálogo intercultural.

Posto isto, o desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro tem vindo a adquirir uma maior relevância, quer no discurso político, quer no discurso educativo” (Bastos 2014, 8). Dessa forma, fica clara a necessidade dos professores em se tornar proficientes nessa competência, para assim ajudar os alunos a desenvolvê-la. Os docentes têm um papel importante no incentivo à interação e na educação intercultural dos estudantes, exercendo a função de mediador entre os alunos.

“Os estabelecimentos do ensino superior desempenham um papel importante no reforço do diálogo intercultural, por intermédio dos seus programas de ensino, enquanto atores da sociedade e como espaço de prática do diálogo intercultural. [...] Por conseguinte, a universidade tem grande potencial para formar “intelectuais interculturais” que podem desempenhar um papel ativo na esfera pública.” (Conselho da Europa 2008, 39)

Segundo os linguistas, Helen Spencer-Oatey e Peter Franklin (2009), os currículos nacionais das escolas de línguas modernas em diversos países, como por exemplo a Alemanha e a Inglaterra, identificam a competência intercultural como um objetivo fundamental; no entanto, muitas vezes não existem metas específicas de realização para este elemento do currículo, nem diretrizes claras sobre como ele deve ser avaliado (Spencer-Oatey e Franklin 2009, 190).

Michael Byram (2003) defende a necessidade de inclusão da competência intercultural no Quadro Comum de Referência para Línguas (QECR). De acordo com Byram, os cidadãos europeus iriam se beneficiar de um quadro comum de teoria e prática, não apenas para a aprendizagem linguística, mas também cultural. Isso ajudaria os estudantes na aquisição do entendimento intercultural e na capacidade de agir em situações linguísticas e culturalmente complexas (Byram 2003, 5).

Diante desses fatos, muitos estudiosos dedicaram seu tempo a tentar definir o conceito de competência comunicativa intercultural, assim como, qual a natureza dessa competência, que componentes integra, como se desenvolve, que dinâmicas poderiam impulsionar seu desenvolvimento. Além disso, alguns estudiosos desenvolveram meios de avaliação para medir o grau da competência intercultural que cada indivíduo possui.

De acordo com Bastos (2014), os primeiros estudos sobre a competência comunicativa intercultural surgiram nos Estados Unidos na década de 50, onde se

desenvolveu um vasto campo de investigação, que a professora Bastos chama de tradição norte americana (Bastos 2014, 13).

Por volta dos anos 60, uma outra vertente de investigação, nessa mesma área, se inicia na Europa. Por conta dos contextos sociopolíticos diferentes, a pesquisa europeia se desenvolve de forma independente da norte-americana. Como esclarece a professora Bastos (2014), o projeto americano estabelece um modelo mais multicultural e a adoção de uma única língua de comunicação, enquanto o projeto europeu aponta para promoção da interculturalidade e do plurilinguismo, além das mais-valias da preservação da diversidade linguística e cultural na construção de uma identidade/cidadania europeia (Bastos 2014, 13).

A posição norte-americana em relação à competência de comunicação intercultural é direcionada à comunicação e relação entre diferentes culturas, além de descrever traços, atribuições psíquicas, comportamentos individuais e sociais que caracterizam essa competência e podem ser desenvolvidos para aperfeiçoar a capacidade de comunicação entre diferentes povos. Contudo, o papel exercido pelas línguas, nessas interações, é deixado de lado, uma vez que os norte-americanos consideram o inglês a língua universal, ou seja, o idioma de comunicação internacional. Essa postura americana tem razões políticas. O fato de os Estados Unidos ocuparem a posição de superpotência mundial faz com que seja de seu interesse que todos usem o inglês para estabelecer interação.

De acordo com Bastos (2014) a tradição norte americana foi bastante influenciada pelo multiculturalismo, dessa forma, reconhece as diferenças, mas desvaloriza interações e mestiçagens. Tal fato não é corrente na tradição europeia que promove as competências plurilíngues e interculturais (Bastos 2014, 15).

Gerhard Neuner (2003), especialista no ensino de alemão como língua estrangeira, ilustra como a competência intercultural pode e deveria ser incluída no ensino de línguas. Para isso, utiliza exemplos de exercícios e sugere materiais de ensino que usam o processo de interação entre diferentes culturas. Esses materiais podem direcionar os professores e ajudar os alunos a desenvolverem a sua competência intercultural (Neuner 2003, 48-58).

Para Byram (2003), ser competente interculturalmente é pensar e agir de maneiras moralmente desejáveis e definir a competência intercultural como objetivo do ensino de idiomas é prescrever as maneiras pelas quais as pessoas devem agir. A prescrição pode então estar relacionada a normas, por exemplo, regras de direitos

humanos, mas isso pressupõe um acordo sobre normas que deve ser criado em cada contexto em que o ensino de idiomas ocorre (Byram 2003, 9).

A complexidade dos problemas que envolve a inclusão da competência intercultural no ensino ainda deve ser totalmente explorada; não apenas os problemas técnicos de validade, confiabilidade e impacto, mas, mais importante, as questões éticas envolvidas. A competência intercultural exige uma mudança de perspectiva sobre o eu e o outro, sobre o mundo da socialização e os mundos que encontramos através do aprendizado de idiomas (Byram 2003, 13).

Nesse trabalho, não pretendemos avaliar a competência comunicativa intercultural dos alunos, pois para isso existem exames específicos que buscam detectar o nível da capacidade intercultural de uma pessoa. Com as nossas perguntas de pesquisa, pretendemos perceber se, de acordo com a opinião pessoal dos estudantes, eles acreditam que o intercâmbio ajudou a ampliar a sua capacidade em lidar com os estrangeiros. Além disso, também pretendemos constatar como os professores tentam aumentar a competência de comunicação intercultural dos alunos, apesar de muitas vezes não possuírem direcionamentos específicos no currículo escolar.

2. Variantes internas: características identitárias

2.1 Gênero

As características identitárias do estudante também são fatores que influem no aprendizado e na adaptação do aluno no país de acolhimento. Alguns estudiosos analisaram o papel do gênero e da idade no desenvolvimento pragmático do aprendizado de uma segunda língua em contexto de imersão.

De acordo com Celeste Kinginger (2013), o sucesso do intercâmbio estudantil depende de como os estudantes são recebidos nos lugares que frequentam durante a mobilidade, como na sala de aula e alojamento. Além disso, o bom êxito também depende de como os mesmos estudantes escolhem interpretar as práticas sociais, culturais e linguísticas do país de acolhimento. Desta maneira, os desafios, que os estudantes enfrentam ao estudar no exterior, podem ser relacionados com a sua identidade. A negociação de identidade normalmente acontece em contextos de relações de poder desiguais e pode ser interpretada em termos de categorias

demográficas tradicionais como nacionalidade, gênero e classes sociais (Kinginger 2013, 241).

Polanyi (1995) analisou diários narrativos produzidos por estudantes estadunidenses na Rússia e as suas respectivas pontuações de um padronizado teste oral (Oral Proficiency Interview - OPI). Os resultados obtidos pelas estudantes femininas não foram tão bons quanto os obtidos pelos alunos masculinos. De acordo com Polanyi, as mulheres estavam em desvantagem, pois foram submetidas a humilhantes assédios sexuais durante sua estadia na Rússia. A autora chama atenção para desagradáveis incidentes relacionados com a questão do gênero. Nos reportes escritos pelas jovens mulheres, foi possível observar uma incessante angústia causada pelo comportamento dos homens russos, que frequentemente procuravam, esperavam e demandavam “favores” sexuais como condições para continuar uma relação. A autora acredita que esse incômodo atrapalhou o aprendizado da língua e por isso o resultado do teste de proficiência das alunas não foi tão bom quanto o dos alunos (Polanyi 1995, 272).

Emma Trentman (2013) realizou uma pesquisa entre os estudantes americanos em mobilidade no Egito. Nos relatos apresentados pelos alunos sobre as experiências vividas no Egito, Trentman constata que sete de um total de 32 estudantes femininas reclamaram que os seus companheiros de casa (homens) egípcios não estavam interessados em discutir com elas alguns assuntos mais sérios, como cultura e política. Além disso, essas estudantes se sentiram frustradas com as restrições de gêneros impostas culturalmente, especialmente no que diz respeito à sua liberdade de ir e vir e toques de recolher. De acordo com Trentman, esses fatos fizeram com que essas alunas acabassem por reduzir as suas oportunidades de praticar a língua em um contexto de imersão (Trentman 2013).

Quando falamos em gênero e o estudo de línguas, é preciso considerar não só o sexo biológico do indivíduo, mas também a sua cultura e sua formação. Sob esse ponto de vista, percebemos que essa variante está completamente ligada a outras, como a cultura, a idade e a identidade nacional.

Teutsch-Dwyer (2001) estudou a aquisição natural da língua inglesa por um imigrante polonês nos Estados Unidos. Na sua pesquisa, o autor debate sobre o papel do gênero e o processo de aquisição da língua. Em geral, o estudo sugere que a posição social do homem polonês, nutrida pela sua namorada americana e outros caracteres linguísticos femininos podem ter influenciado positivamente a

reconstrução da sua masculinidade na sua nova realidade linguística e, ao mesmo tempo, pode ter desacelerado a aquisição do segundo idioma (Teutsch-Dwyer 2001, 176).

Nessa pesquisa pretendemos descobrir se o gênero dos alunos realmente causou algum contratempo em relação ao seu aprendizado durante o intercâmbio.

2.2 Idade

Alguns estudiosos acreditam que a idade também é um fator que deve ser levado em conta no aprendizado de uma língua estrangeira durante o intercâmbio estudantil. Kinginger (2013) acredita que a idade exerce um papel muito importante no processo de aprendizado de uma língua. As experiências de estudantes mais velhos, adultos legais, podem ser bem diferentes daqueles considerados como adolescentes ou “crianças” (Kinginger 2013, 350).

Muitos estudiosos acreditam que o alojamento em casa de família oferece significantes vantagens para o aprendizado da língua. No entanto, uma literatura qualitativa tem mostrado que as experiências em casa de família para estudantes mais velhos têm exposto resultados variados. Sendo assim, apesar dos estudos a respeito apresentarem diferentes opiniões, alguns estudiosos têm sugerido que pode haver importantes diferenças entre estudar no exterior como um adulto acima de 18 anos ou como um estudante adolescente do ensino médio (Kinginger 2013, 350).

Iwasaki (2013) examinou as barreiras linguísticas encontradas no aprendizado de japonês por cinco falantes nativos de inglês. Esses aprendizes foram observados antes e depois de suas jornadas no Japão. Essa pesquisa mostrou que a idade pode influenciar o aprendizado da parte pragmática da língua. O estudo de Iwasaki ofereceu uma rápida visão da influência que a identidade relacionada com a idade pode exercer na formação do repertório comunicativo dos estudantes (Iwasaki 2013 apud Kinginger 2013, 351). Dessa forma, certas palavras relacionadas com uma forma de falar mais jovem serão certamente evitadas por indivíduos mais velhos.

Os resultados encontrados nos estudos sobre a influência da idade no aprendizado de um aluno em mobilidade são insuficientes para maiores conclusões. Tópicos sobre a idade dos estudantes têm recebido bem menos atenção do que a

temática do gênero. Geralmente os estudos concentram-se em comparações entre adolescentes e adultos ou crianças mais velhas e mais novas.

Nesse estudo, pretendemos conferir se a idade dos estudantes ocasionou algum contratempo para o seu aprendizado durante a mobilidade.

2.3 Identidade nacional

Para entender melhor o conceito de identidade nacional, precisamos primeiramente entender a ideia de cultura. O antropólogo britânico Edward Tylor (1920) define a cultura ou civilização como um inteiro complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e qualquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como um membro da sociedade (Tylor 1920, 1).

Mais tarde, o antropólogo americano Clifford Geertz (2008) declara que a cultura é melhor compreendida como um conjunto de mecanismos de controle (planos, regras, receitas, instruções) e não como padrões concretos de comportamento como alguns antropólogos descrevem (costumes, usos, tradições, feixes de hábitos). Para Geertz, a cultura é composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento. Sob essa perspectiva, o homem é um animal dependente desses mecanismos de controle para ordenar seu comportamento. Assim, na opinião do antropólogo americano, o papel que a cultura exerce na vida do homem é de direcionamento comportamental. O homem precisa de fontes simbólicas para encontrar seu apoio no mundo, pois sem esses princípios instalados em sua mente, o homem ficaria perdido, como no meio de uma escuridão (Geertz 2008, 8).

Sendo a cultura um mecanismo de controle ou não, conseguimos entender que os costumes, hábitos e tradições que um povo segue dão uma certa identidade a ele. O sentimento de pertencimento a uma determinada cultura é o que chamamos de identidade cultural. Esse conceito pode ser confundido com o a ideia de identidade nacional. Esse outro termo designa o pertencimento de um indivíduo a um determinado país, em razão de seu nascimento ou naturalização. Atualmente, a identidade cultural do indivíduo é associada à sua nacionalidade, porém esses dois conceitos são bem diferentes. Para exemplificar, podemos citar os curdos nascidos

na Turquia têm uma identidade cultural diferente dos turcos, assim como os catalães na Espanha e os judeus, nascidos ao redor do mundo.

Nos dias atuais, verificamos que a nação tem grande importância na constituição cultural do indivíduo, no entanto, tais conceitos são independentes, uma vez que, a ideia de estado nação é uma concepção moderna e a ideia de cultura é bem mais antiga. No passado, quando a figura do estado nação não existia, as culturas eram atribuídas às tribos, aos povos, à religião e à região. Atualmente, com o advento da figura da nação, as culturas são vistas como nacionais. De acordo com Hall (2006), “as culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional” (Hall 2006, 49).

De acordo com o teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006), “as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (Hall 2006, 47). No seu livro, *A Identidade Cultural na pós-modernidade*, Hall expõe a necessidade que o ser humano tem de fazer parte de uma nação. Para Ernest Gellner (2006), filósofo e antropólogo social judeu-checo, a ideia de um homem sem uma nação parece impor uma grande tensão à imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece agora como tal (Gellner 2006, 6).

Sob esse ponto de vista, o estado nação não é apenas uma entidade política, mas também uma forma de organização social e cultural. Na visão do historiador e cientista político americano, Benedict Anderson (2008), a nação é uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana (B. Anderson 2008, 32).

De acordo com Anderson (2008), as nações são imaginadas, porque mesmo que os indivíduos da mesma nacionalidade não se conheçam, existe um senso comum de comunhão e identificação entre eles no imaginário das pessoas. Sendo assim, dois desconhecidos de mesma nacionalidade se sentem interligados quando se encontram fora do seu território nacional, uma vez que se sentem conectados pelas mesmas tradições culturais (B. Anderson 2008, 32-33).

Segundo Stuart Hall (2006), as nações possuem estratégias representacionais que constroem o senso comum dos cidadãos sobre o pertencimento a uma

determinada identidade nacional. Essas representações são constituídas de formas imaginárias como tradições, mitos, literatura, mídia, o folclore e etc. (Hall 2006, 51-57). Benedict Anderson (2008) afirma que as nações se diferenciam pelas diferentes formas que foram imaginadas (B. Anderson 2008, 33).

Sob esse ponto de vista, entendemos que cada estudante carrega consigo uma certa identidade nacional que se caracteriza por formas próprias de agir, comportar-se e se relacionar. Quando esses alunos se encontram em um contexto de intercâmbio em contato com nacionalidades diferentes, alguns choques culturais podem acontecer. Esses conflitos podem interferir no aprendizado dos estudantes e consequentemente nos resultados alcançados em sua jornada no exterior.

Allen e Herron (2018), em uma investigação de metodologia mista, descobriram que os estudantes que se sentiram incomodados com as diferenças culturais relacionadas com a cultura-alvo mostraram maior ansiedade ao interagir com os falantes nativos, além de menos ganhos no aprimoramento da língua estrangeira, ao longo de seu programa no exterior (Allen e Herron 2003 apud Marijuan e Sanz 2018, 191). Dessa forma, podemos perceber que o fato de o aluno não se identificar com a identidade nacional do país em mobilidade pode atrapalhar no seu desenvolvimento e aprendizado da língua estrangeira. Assim, os estudantes estrangeiros que possuem uma maior apreciação pela cultura do país de intercâmbio tendem a alcançar melhores resultados quando estudando no exterior.

Nesse trabalho, pretendemos entender se os choques culturais encarados pelos alunos interferiram no aprendizado da matéria alvo estudada no exterior.

2.4 Língua

Entre outras características identitárias que podem interferir nos resultados apurados no intercâmbio está a língua. Não se pode negar que o idioma falado por uma pessoa confere uma certa identidade ao sujeito. Através da língua e seu respectivo sotaque, é possível identificar a nacionalidade e alguns aspectos culturais do indivíduo. Normalmente, mas não em todos os casos, o país de acolhimento possui um idioma diferente da língua nativa do estudante. Sendo assim, a língua pode se tornar uma barreira para aqueles que buscam estudar em um país diferente.

Os estudantes optam fazer um intercâmbio por diferentes motivos, existem aqueles que se deslocam na intenção de aperfeiçoar um outro idioma através da

imersão linguística, há aqueles que se dirigem a um país diferente para estudar um assunto qualquer não relacionado com o idioma e há também aqueles que resolvem fazer a mobilidade em razão de quaisquer outros motivos que não sejam os mencionados acima. Para o segundo e terceiro grupo, geralmente, os cursos são lecionados em inglês, considerando que o inglês é a língua de comunicação internacional da atualidade. Todavia, este fato não é uma regra. Para um mero exemplo ilustrativo, pode haver cursos na universidade de Londres que são lecionados em espanhol, dessa forma, qualquer falante nativo ou não pode frequentar esse curso.

Pensando nesses três tipos de grupos, pretendemos analisar a experiência linguística dos alunos durante o intercâmbio. Assim, pensaremos o quanto o conhecimento da língua pode ajudar os alunos na adaptação, na interação com a população local, no conhecimento da cultura e na integração dos estudantes na sociedade do país de acolhimento. Além disso, tentaremos descobrir o quanto a imersão linguística pode ajudar no aprendizado de uma língua estrangeira, em ambos os casos, quando o aluno tem a intenção de aprendê-la e também quando não tem.

O termo *input* refere-se à exposição dos aprendentes não nativos ao autêntico uso de uma língua estrangeira. Assim, os alunos que se deslocam para um outro país, com a intenção ou não de estudar a língua do país de destino, estarão inseridos em um avantajado *input* da língua falada no país acolhedor.

De acordo com Sharwood Smith (1993) o significado de *input* mais comum usado na área de aquisição de uma segunda língua é aquele que se refere ao input como os dados de linguagem aos quais o aluno está exposto, ou seja, a experiência do aluno no idioma de destino em todas as suas várias manifestações. O autor refere-se ao *input* como “banho de língua” (Sharwood Smith 1993, 166). Para Krashen (1982) o *input* deve ser compreensível e abundante. A função primária do ensino da língua estrangeira é suprir um *input* compreensível para aqueles que não o podem ter em outro lugar (Krashen 1982, 37). De acordo com o autor, a experiência de morar em um país onde a língua em aprendizado é falada pode resultar em um “all-day second language lesson” se houver um *input* compreensível (Krashen 1982, 59).

Muitos autores discutiram a questão do *input* para o aprendizado da língua, os estudiosos procuram entender melhor os seus benefícios para o aprendente. É óbvio que muito se pode aprender quando o aluno é exposto a um ambiente informal onde a língua-alvo é falada. A imersão dá acesso a diferentes canais de autêntico uso da

língua como o oral, visual e auditivo, no entanto, resta saber se os conhecimentos prévios são importantes para o sucesso do aprendizado nesse contexto, se essa estratégia poderia criar uma substituição da atenção da forma pelo significado, entre outras questões que os estudiosos ainda buscam respostas.

Nesse trabalho, não pretendemos entrar em detalhes a respeito dessas questões sobre o *input*, mas sim descobrir se o estado de imersão faz a diferença no aprendizado de uma língua, mesmo quando o aluno não esteja focado em aprendê-la.

Sintetizando

Neste capítulo, verificamos que as variantes internas são características inerentes ao perfil dos alunos. A sua personalidade, atitudes e traços identitários são fatores que podem influenciar no seu aprendizado linguístico e cultural durante o intercâmbio. As variantes internas são divididas de maneira geral em duas partes: as diferenças individuais e as características identitárias. A primeira refere-se à personalidade e às atitudes dos estudantes e a segunda, à sua identidade e reconhecimento.

O tópico um foi dedicado às diferenças individuais. Essa variante interna abrange os temas de habilidade cognitiva, motivação e competência de comunicação intercultural. Esses temas foram percorridos nos subitens 1.1, 1.2 e 1.3 respectivamente.

No 1.1, apresentamos algumas ideias divergentes encontradas nas pesquisas de Faretta-Stutenberg e Morgan-Short (2017), Grey, et al. (2015), Sunderman e Kroll (2009) e O'Brien, et al. (2007) sobre a influência de diferentes tipos de memória no aprendizado de uma língua estrangeira. No 1.2, baseados nos estudos de Dörnyei e Ushioda (2011), Kinginger (2004), Isabelli-García (2006) e Sakai e Kikuchi (2009), discutiremos sobre o conceito de motivação e pensamos alguns fatores capazes de motivar ou desmotivar os alunos no aprendizado da língua e da cultura durante o intercâmbio. No 1.3, de acordo com os pensamentos de Byram (2003), Neuner (2003), Spencer-Oatey e Franklin (2009), Bastos (2014) e considerando o posicionamento do Conselho Europeu sobre o assunto, mostramos a importância do desenvolvimento da competência de comunicação intercultural para o aperfeiçoamento da língua e a educação universitária, em geral.

O tópico dois trata das características identitárias. Essa outra variante interna abarca os temas de gênero, idade, identidade nacional e língua. Nos subitens 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 explicamos cada um desses temas respectivamente.

No 2.1, discutimos seguimentos das pesquisas de Polanyi (1995), Trentman (2013) e Teutsch-Dwyer (2001) sobre a influência do gênero no aprendizado da língua e da cultura durante a mobilidade. No 2.2, apresentamos as ideias de Kinginger (2013) a respeito da interferência da idade na experiência do intercâmbio. No 2.3, distinguimos as diferenças conceituais entre identidade cultural e identidade nacional e polemizamos esses conceitos, baseados nas ideias de B. Anderson (2008), Tylor (1920), Geertz (2008), Hall (2006) e Gellner (2006). Além disso, considerando o texto de Marijuan e Sanz (2018), pensamos como a identificação com a identidade nacional do país de acolhimento pode influenciar o aprendizado do idioma. No 2.4, discutimos os conceitos de *input* de acordo com Sharwood Smith (1993) e Krashen (1982).

Após analisarmos as visões de estudiosos da área sobre cada um desses tópicos e subtópicos. No final de cada item, levantamos questões sobre como esses temas podem interferir no intercâmbio dos estudantes e influenciar o aprendizado cultural e linguístico do aluno. Essas questões serão respondidas no capítulo a seguir com a pesquisa que realizamos entre alunos e professores.

Capítulo 3 – A pesquisa

Nesse capítulo, apresentamos como foi realizada a pesquisa com os estudantes de intercâmbio e os professores que tiveram alunos intecambistas. Explicamos também os métodos utilizados para investigação e as hipóteses levantadas. Após apresentação da pesquisa, mostramos os resultados encontrados e as respostas às perguntas levantadas nos capítulos anteriores a este (capítulos um e dois).

1. A pesquisa com os alunos

O principal objetivo da pesquisa realizada entre os estudantes de intercâmbio é avaliar a experiência vivida pelos alunos durante a mobilidade. Para analisar essa experiência, dividimos a pesquisa em oito partes. A primeira busca descobrir detalhes sobre o aluno e o intercâmbio que ele realizou. A segunda pretende desvendar como foi a sua relação com o idioma do país de mobilidade. A terceira procura constatar como foi a relação social estabelecida com outros estudantes e os moradores locais, além de investigar como foi a experiência dos alunos em lidar com uma cultura diferente. A quarta, quinta e sexta buscam descobrir detalhes sobre a moradia durante o intercâmbio, os estabelecimentos universitários e o capital investido, respectivamente. A sétima pretende pesquisar os contratempos que talvez tenham ocorrido no decorrer da mobilidade. E finalmente, a oitava indaga os estudantes sobre os resultados, expectativas e motivos que os levaram a fazer esse intercâmbio.

A maioria dessas perguntas tenta investigar os efeitos que a mobilidade proporcionou na vida acadêmica e pessoal dos alunos, além de buscar entender a visão dos estudantes a respeito do seu desenvolvimento da outra língua e do aprimoramento das suas relações interculturais. Ademais, o questionário tenta compreender quais os fatores que colaboraram ou atrapalharam o seu progresso, por isso tivemos a preocupação de investigar detalhes sobre suas características pessoais, como idade, nacionalidade, gênero, motivação, entre outros fatores internos que possam interferir nos resultados alcançados, além de apurar informações sobre os fatores externos, como o tempo de estudo, moradia, capital investido e organização universitária.

A hipótese que levantamos para essa investigação é de que esses fatores internos e externos seriam capazes de interferir no decorrer e resultado do intercâmbio. Dessa forma, buscamos analisar como agem esses fatores no êxito dos

estudos em outro país. Assim acreditamos que cada um dos fatores listados acima atua de alguma forma no aprendizado da língua estrangeira e no relacionamento intercultural.

O questionário foi constituído de perguntas abertas e fechadas e respondido por 45 alunos que viveram a experiência do intercâmbio entre os anos de 2017, 2018 ou 2019. Para analisar os dados coletados, faremos um balanço entre cada um dos fatores internos e externos e os compararemos com os resultados obtidos na área da língua e da cultura. As perguntas das secções dois a oito estão focadas em desvendar os detalhes sobre as variantes internas e externas da mobilidade do aluno, além do impacto que essas variantes ocasionaram na vida dos estudantes, enquanto a secção nove se interessa em descobrir as expectativas e os resultados alcançados pelo aluno, tentando perceber a visão geral de todo o intercâmbio para o estudante.

Mackey e Gass (2005) define dois tipos de pesquisa, a pesquisa qualitativa e a quantitativa, de acordo com os autores, a primeira, em definição resumida, “se refere a pesquisas que são baseadas em dados descritivos que não fazem uso regular de procedimentos estatísticos” (Mackey e Gass 2005, 162), enquanto o segundo tipo de pesquisa “começa com um design experimental no qual as hipóteses são seguidas por uma quantificação de dados e alguma espécie de análise numérica é realizada” (Mackey e Gass 2005, 2). Sendo assim, os autores elencam, como característica da pesquisa quantitativa, o indiscreto envolvimento controlado de cálculos, dados objetivos, verificação orientada e confirmatória, resultados orientados, generalizáveis, assume uma realidade estável, dados confiáveis e replicáveis. Por outro lado, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma observação controlada e naturalística, subjetiva, orientada à descoberta, possui dados flexíveis, assume uma realidade dinâmica, não é generalizável, estuda cada caso singular e possui dados fechados.

Uma característica marcante da pesquisa quantitativa é a predominância de perguntas fechadas, uma vez que respostas curtas facilitam a interpretação e organização estatística quantitativa. Uma característica marcante da pesquisa qualitativa é o uso de perguntas abertas, pois esse tipo de pesquisa não se preocupa com termos quantitativos e objetivos, mas sim individuais e subjetivos.

Nesse trabalho, analisamos informações qualitativas sobre como ocorreu o intercâmbio do aluno. Sendo assim, buscamos entender as experiências individuais que cada aluno teve durante o intercâmbio. Para essa recolha de dados, faz-se necessário o uso metodológico de uma pesquisa qualitativa. Concomitante a isso, também pretendemos quantificar os resultados positivos e negativos e compará-los com a experiência que o aluno viveu em cada aspecto do seu intercâmbio. Dessa forma, será preciso fazer também o uso da metodologia de pesquisa quantitativa.

A mistura de duas metodologias de pesquisa, quantitativa e qualitativa, é chamada de pesquisa mista. Levando em consideração que pretendemos recolher dados quantitativos e qualitativos, optamos pelo uso da metodologia de pesquisa mista.

2. A pesquisa com os professores

A pesquisa realizada com os professores tem como objetivo principal o mesmo objetivo daquela feita com os alunos, ou seja, avaliar a experiência vivida pelos estudantes durante a mobilidade. No entanto, a pesquisa com os professores pretende mostrar a visão dos professores e as estratégias usadas por eles para proporcionar uma melhor experiência para o aluno em mobilidade.

A hipótese para essa investigação é que acreditamos que os professores ou a universidade adotem medidas especiais para tratar os alunos intercambistas. Dessa maneira, pretendemos, através desses questionários, investigar se essas medidas existem e quais seriam elas.

O questionário dos professores é bastante curto, composto de apenas seis perguntas fechadas obrigatórias e cinco perguntas abertas opcionais. Da mesma forma que na pesquisa feita com os alunos, a investigação com os professores tem uma metodologia de pesquisa mista e busca a recolha de informações qualitativas, para adicionar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras questões fechadas.

Sendo assim, essa pesquisa com os professores visa complementar aquela feita com os estudantes, mostrando a visão daqueles que tem um papel primordial no aprendizado dos alunos no estrangeiro.

3. Resultado da pesquisa

3.1 Resultado da pesquisa: integração na sociedade e recepção no país acolhedor

No questionário respondido pelos alunos de intercâmbio, perguntamos aos alunos quantas pessoas faziam parte da sua rede social estabelecida enquanto em mobilidade. Os alunos estabeleceram números de zero a 1000. Dessa forma, comparamos a quantidade de pessoas que os alunos mantiveram contato com a sua evolução linguística e cultural. Dos 45 estudantes que responderam a pesquisa, um não soube responder a quantidade de pessoas que mantinha contato, cinco estabeleceram contato com um número entre zero a cinco pessoas, 20 construíram

uma rede social de seis a 15 indivíduos, 17 estudantes declararam entre 16 a 50 pessoas e dois estudantes afirmaram fazer parte de uma rede social maior que 51 pessoas.

Para descobrir a evolução linguística e cultural adquirida pelos alunos, perguntamos a eles o seu nível de conhecimento do idioma e da cultura do país de acolhimento, antes e depois do intercâmbio. As respostas recolhidas são um tanto pessoais, uma vez que nenhum teste foi aplicado, no entanto conseguimos mostrar a visão do aluno a respeito do seu desenvolvimento antes e após da mobilidade. Além disso, também tentamos verificar se o aluno acredita que o intercâmbio ajudou no aperfeiçoamento da língua estrangeira.

No que diz respeito a evolução linguística dos alunos, observamos que aqueles que estabeleceram uma rede social entre zero a cinco pessoas não apresentaram progresso linguístico, ou seja, 100% desses alunos declaram que terminaram o intercâmbio no mesmo nível de proficiência que começaram. Mesmo assim, 40% desses estudantes afirmam que a mobilidade ajudou no aprendizado da nova língua, 40% acreditam que não ajudou e 20% creem que ajudou só um pouco.

No que diz respeito àqueles que estabeleceram uma rede social entre seis a 15 pessoas, excluindo alunos que eram falantes nativos da língua do país de mobilidade, 56,25% dos alunos apresentaram progresso linguístico. No entanto, 75% acreditam que o intercâmbio ajudou no aperfeiçoamento da língua, 12,5% pensam que não ajudou e 12,5% acreditam que ajudou um pouco.

Referente aos alunos que construíram uma rede social de 16 a 50 pessoas, por volta de 53,8% apresentaram progresso linguístico. Enquanto, 69% consideram que o intercâmbio ajudou no aprendizado do idioma, 8% acreditam que não ajudou e 23% afirmam que ajudou um pouco.

Quando tratamos dos alunos que estabeleceram redes sociais maiores de 50 pessoas, tivemos apenas dois casos: um falante nativo que não conta para análise e outro aluno que teve progresso no aprendizado da língua e acredita que o intercâmbio ajudou a melhorar seus conhecimentos sobre a língua.

O fato de somente duas pessoas terem afirmado constituir contato social com mais de 51 indivíduos faz com que os dados coletados para essa parte da pesquisa sejam um pouco comprometidos, uma vez que não temos dados quantitativos suficientes para generalizar o resultado. No entanto, observamos que a porcentagem de alunos que obtiveram progresso linguístico cresceu visivelmente para os alunos

que mantiveram redes sociais constituídas de mais cinco pessoas. Dessa forma, observamos um crescimento de 0% para 56,25% nas redes sociais de zero a cinco para as de seis a 15 e uma pequena queda de mais ou menos 3% nas redes de 15 a 30, que apresentaram 53,8%.

Quanto à opinião dos estudantes a respeito do papel do intercâmbio no aprendizado do idioma do país de mobilidade, percebemos que alguns estudantes, apesar de não apresentarem progresso referente ao nível de proficiência linguística, declaram acreditar que a mobilidade ajudou no aprendizado da outra língua. Dessa forma, percebemos que nas redes sociais de zero a cinco pessoas, 0% progrediu, mas mesmo assim 40% acreditam que o intercâmbio ajudou no aprendizado. Nas redes de seis a 15 pessoas, 56,25% melhoram sua proficiência do idioma, porém 75% acreditam que o intercâmbio ajudou. Nas redes de 16 a 50, 53,8% avançaram e ainda 69% acreditam na ajuda do intercâmbio para o aperfeiçoamento da língua. Nas redes acima de 51 pessoas, por conta da falta de dados quantitativos, julgamos as informações coletadas insuficientes para realísticas conclusões.

No que se refere ao conhecimento cultural adquirido pelos estudantes, 100% dos estudantes com rede social de zero a cinco afirmam que seu conhecimento da cultura local aumentou após a mobilidade. 80% dos alunos com rede social de seis a 15 indivíduos alegaram ter ampliado seus conhecimentos sobre a cultura estrangeira do país de acolhimento. No caso das redes sociais de 16 a 50 pessoas, 64,7% dos estudantes ampliaram seus conhecimentos culturais. Até esse momento, observamos um movimento decrescente, mostrando que quanto maior as redes sociais estabelecidas, menor seria o aprofundamento na cultura do país. Essa diminuição da porcentagem talvez possa ser explicada pelo fato de que apesar de haver um contato com grande número de pessoas, a intensidade dessa relação pode ter sido superficial, não deixando espaço para aprofundamento e entendimento da cultura local. Os resultados coletados a respeito das redes sociais com mais de 51 indivíduos contrariam esse movimento decrescente, uma vez que 100% dos estudantes sentiram que ampliaram seus conhecimentos sobre a cultura local, no entanto a falta de dados quantitativos nos leva a suspeitar sobre a credibilidade desse resultado.

Para entender melhor os dados descritos, organizamos as informações nas tabelas abaixo.

Tabela 1 – Relação entre o número de pessoas contidas nas redes sociais e a porcentagem de alunos que progrediram culturalmente e linguisticamente.

Número de pessoas contidas na rede social do estudante	Número de estudantes entrevistados	Porcentagem de estudantes que progrediram no aprendizado da língua estrangeira	Porcentagem de estudantes que aumentaram seus conhecimentos sobre a cultura do país de mobilidade
0 a 5	5	0%	100%
6 a 15	20 *4 falantes nativos	56,25%	80%
16 a 50	17 *4 falantes nativos	53,8%	64,7%
51 ou +	2 *1 falante nativos	100%	100%

*Um aluno não soube responder a quantidade de pessoas que fazia parte da sua rede social.

*Os falantes nativos não foram contabilizados para a análise dos dados linguísticos, apenas para os dados culturais.

Tabela 2– Relação entre o número de pessoas contidas nas redes sociais e a porcentagem de alunos que acreditam que o intercâmbio ajudou ou não no aperfeiçoamento da língua.

Número de pessoas contidas na rede social do estudante	Número de estudantes entrevistados	Porcentagem de estudantes que acreditam que o intercâmbio ajudou no aperfeiçoamento da língua	Porcentagem de estudantes que acreditam que o intercâmbio ajudou um pouco no aperfeiçoamento da língua	Porcentagem de estudantes que acreditam que o intercâmbio não ajudou no aperfeiçoamento da língua
0 a 5	5	40%	20%	40%
6 a 15	20 *4 falantes nativos	75%	12,5%	12,5%
16 a 50	17 *4 falantes nativos	69%	23%	8%
51 ou +	2 *1 falante nativos	100%	0%	0%

*Um aluno não soube indicar a quantidade de pessoas que fazia parte da sua rede social

*Os falantes nativos não foram contabilizados para a análise dos dados linguísticos, apenas para os dados culturais.

Baker-Smemoe et al. (2014) acreditam que a rede social de um estudante estrangeiro pode ser analisada através de características como o tamanho, a dispersão, a intensidade, a duração, entre outros fatores (Baker-Smemoe, et al. 2014, 168). Nesse trabalho, utilizamos apenas um dos fatores propostos por Baker-Smemoe et al. (2014), o tamanho. Os outros fatores não foram usados para pesquisa, porque mais de um aluno não soube responder as perguntas sobre a intensidade, dispersão e duração. Tal fato poderia comprometer o resultado da pesquisa. Sendo assim, para encontrar resultados mais precisos nessa área, seria necessária uma pesquisa mais detalhada. Seria importante uma investigação que analisasse com precisão a dispersão, intensidade e duração dos grupos formados pelos alunos durante o intercâmbio.

Além de apurar sobre a quantidade de pessoas existentes nas redes sociais dos alunos, perguntamos de forma geral como os estudantes consideram sua rede social durante o intercâmbio. Considerando as respostas fechadas e a liberdade de escolher mais de uma alternativa, dos 45 alunos entrevistados, 36 afirmam que fizeram novas amizades com pessoas de todas as partes do mundo e 24 declaram que fizeram amizade com pessoas locais. Oito consideram que conheceram pessoas importantes que poderiam proporcionar novas oportunidades de emprego, etc. Apenas três informaram que não conseguiram conhecer muita gente nova. Essas afirmações comprovam que a mobilidade proporcionou uma amplificação nas redes sociais dos alunos, uma vez que apenas uma pequena minoria não conseguiu fazer muitas novas amizades e ampliar a sua rede social. Esse aumento, sem dúvida, é um ponto positivo não só para o crescimento acadêmico do estudante, mas também para sua vida pessoal.

Além das informações a respeito da rede social dos alunos, procuramos descobrir como se deram as relações multiculturais estabelecidas por eles durante o intercâmbio. Utilizando os conceitos descritos anteriormente por Stuart Hall (2003) e Amartya Sen (2015) sobre os diversos tipos de multiculturalismo, perguntamos aos alunos qual foi o posicionamento da universidade, dos professores e dos alunos em relação à sua diferença cultural.

As perguntas realizadas a respeito do multiculturalismo foram fechadas e optativas, dessa forma, os alunos que não experienciaram nenhuma das situações apresentadas, poderiam simplesmente não responder.

Dos 45 alunos que responderam ao questionário, 13 afirmaram que a universidade tentou lhes impor práticas e costumes do país de acolhimento, 11 declararam que houve imposição de práticas e costumes por parte dos professores, enquanto sete disseram que essa imposição também ocorreu por parte dos alunos. A imposição de práticas e costumes da cultura predominante caracteriza, segundo Stuart Hall (2003), o multiculturalismo conservador. Considerando a cultura predominante como a cultura do país de mobilidade, podemos constatar que o multiculturalismo conservador está presente nas universidades e ele vem em sua maioria da instituição de ensino, depois dos professores e em minoria por parte dos alunos. Apesar de o multiculturalismo conservador ainda existir, podemos perceber que ele não aparece de forma tão gritante nessas instituições, uma vez que uma porcentagem baixa dos alunos entrevistados afirmou ter tido essa experiência.

No que concerne ao multiculturalismo pluralista, também verificamos uma baixa concentração nas instituições universitárias. Conforme definimos anteriormente, segundo Hall (2003), o multiculturalismo pluralista analisa diferenças culturais de determinados grupos e concede direitos a esses grupos conforme a sua necessidade dentro de uma ordem política comunitária. Dessa forma, em âmbito universitário, entendemos que a criação de regras e direitos específicos para os estudantes estrangeiros seria uma forma de manifestação desse tipo de multiculturalismo. Sendo assim, dos 45 alunos participantes da pesquisa, 14 afirmaram ter recebido direitos específicos por ser estrangeiro.

O multiculturalismo liberal, conforme observamos anteriormente, baseia-se em princípios universalistas de convivência, por isso tolera certas práticas culturais particulares, se elas ocorrerem em um domínio privado. Esse tipo de multiculturalismo foi o menos encontrado nas instituições de ensino universitário, uma vez que apenas sete alunos afirmam ter passado por essa experiência.

Quando perguntamos aos professores se a universidade em que trabalham adota alguma política especial para promover a adaptação dos alunos estrangeiros, dos nove professores entrevistados, quatro responderam que sim e outros cinco disseram que não. Entre as políticas citadas, um dos professores mencionou um departamento específico de relações internacionais que dá apoio aos alunos *incoming*. Outros docentes citaram a promoção de atividades como aulas da língua local, sessões culturais de convívio e recepção aos estudantes no início do ano letivo.

Sendo assim, podemos perceber que seja qual for o tipo de multiculturalismo, ele ainda está presente na sociedade universitária mesmo que de uma forma reduzida. Observamos que existem políticas adotadas pelas instituições universitárias para a convivência com alunos de outras culturas, no entanto, constatamos que o que prevalece no ambiente universitário não é o multiculturalismo e sim o monoculturalismo plural, como designa Amartya Sen (2015). O monoculturalismo plural é a existência de diferentes culturas em um mesmo espaço, sem interação. 24 alunos dos 45 entrevistados afirmaram não ter estabelecido muito contato com os colegas de classe, apesar de frequentarem a mesma sala de aula. Essa situação foi vivenciada por um pouco mais da metade dos alunos.

Diante dessa situação, percebemos uma forte inclinação dos professores a promover a integração dos estudantes estrangeiros na sala de aula. Quando perguntamos aos nove docentes entrevistados se a universidade ou eles mesmos promoveram alguma atividade especial com a intenção de buscar a interação entre os alunos, sete responderam que sim e apenas dois afirmaram que não. Entre as atividades citadas podemos destacar debates, seminários interativos, pesquisas e trabalhos em grupo. Abaixo destacamos alguns dos depoimentos dados pelos professores.

Tabela 3 – Depoimentos dos professores em relação às atividades promovidas para buscar interação entre os alunos.

<p>P1 - Nas aulas, quando focamos aspectos concretos que sejam diferentes, peço a colaboração dos alunos estrangeiros para nos contar como são as coisas na sua cultura/país. E.g. o caso da escrita e da leitura em língua chinesa, o uso de expressões diferentes ou formas diferentes de organizar a realidade.</p>
<p>P2 - Cada um fala do sistema de escrita ou da ortografia da sua língua, por exemplo. Conversamos sobre como cada um aprendeu a ler.</p>

Conforme observamos nos depoimentos acima, percebemos uma preocupação por parte dos professores em dar espaço para os alunos exporem um pouco dos seus costumes, da sua cultura e das práticas didáticas do seu país, além da tentativa de incentivar a interação entre os alunos. Tal esforço talvez se dê na tentativa de combater o monoculturalismo plural que, como vimos, ainda existe dentro da sala de aula. Sendo assim, constatamos que os professores universitários tendem

a promover uma política muito mais voltada ao interculturalismo do que ao multiculturalismo.

Enquanto o multiculturalismo prevê a existência de mais de uma cultura em um mesmo espaço geográfico, o interculturalismo, conforme averiguamos nos estudos de Astrain (2006), Panikkar (2006) e Fornet-Betancourt (2004), promove trocas e relações recíprocas entre grupos culturais distintos. Quando colocamos esses dois conceitos em contraste, percebemos que apesar do monoculturalismo plural ainda estar evidente nas salas de aula, o interculturalismo ainda prevalece. Quando perguntamos aos alunos como foi o seu relacionamento com seus colegas de classe, 31 alunos, ou seja 69%, responderam que se sentiram realmente integrados, trocaram experiências com os outros alunos, ensinando sua cultura e aprendendo as outras também. Apenas 14 pessoas, 31%, declararam que não tiveram muita oportunidade de se relacionar com outros alunos, porque preferiam estar com pessoas que tinham a mesma cultura.

Considerando essa vivência em um ambiente multicultural e o conceito de racismo descrito por Francisco Bethencourt (2015), procuramos descobrir se os alunos vivenciaram algum tipo de preconceito seguido de ação discriminatória. Ademais, utilizando os tipos de racismos definidos por Karim Murji (2005), tentamos verificar se o racismo institucional ou cultural está presente na universidade.

Para verificar se existia na universidade algum tipo de racismo institucional, perguntamos aos alunos se alguma vez eles se sentiram excluídos ou segregados por alguma regra ou regulamento imposto pela universidade por conta da sua raça, etnia ou nacionalidade. Dos 45 alunos entrevistados, apenas dois responderam que sim. Além disso, também perguntamos se existia alguma regra que fizesse discriminação de algum tipo de grupo de estudantes pelos mesmos motivos. Três dos 45 alunos afirmaram que sim.

Quando pedimos aos alunos que especificassem o que havia acontecido, um dos alunos afirmou que os estrangeiros pareciam receber notas menores que os outros, pois mesmo com bons trabalhos, nunca alcançavam a nota máxima. Uma outra aluna afirma que se sentiu excluída pelos professores e alunos pelo fato de ser portuguesa e por causa da universidade de origem. Além disso, o fato de não falar a língua do país de acolhimento também foi outro fator pelo qual sentiu-se excluída. Um dos alunos respondeu à pergunta dizendo simplesmente que os portugueses não

gostavam de brasileiros, enquanto um outro afirmou apenas existir a discriminação contra brasileiros e africanos.

Apesar de essas respostas terem sido dadas para explicar a pergunta sobre alguma regra discriminatória imposta pela universidade, os *feedbacks* dados pelos alunos não demonstram a existência de discriminação vinda através de regras universitárias, uma vez que, de acordo com as explicações dos estudantes, a discriminação ocorreu por parte dos alunos e professores. Sendo assim, verificamos que a segregação ocorrida na descrição dos alunos representa um racismo muito mais cultural do que institucional. Dessa forma, podemos inferir que o racismo institucional nas universidades é praticamente zero.

Quando perguntamos aos alunos se alguma vez eles se sentiram excluídos ou segregados pelos seus colegas de classe ou professores por conta da sua raça, etnia ou nacionalidade, quatro dos 45 estudantes entrevistados responderam que sim. Além disso, quatro desses 45 alunos também afirmaram ter visto algum colega de classe ser discriminado.

Ao especificar o que aconteceu, percebemos que a maior parte dos atos de racismo relatados pelos alunos se deu por parte dos professores. Um dos alunos dá ênfase ao fato de que os alunos estrangeiros nunca tiravam notas mais altas dos que os alunos portugueses, enquanto um outro estudante afirma que o seu professor não acreditou que ele tivesse escrito o relatório pelo fato de ser brasileiro. Além disso, um estudante conta que viu um professor se referir a um aluno brasileiro negro de maneira racista.

Por outro lado, um aluno relata a tentativa do professor de integrar grupos de diferentes nacionalidades. Esse aluno conta que por conta de estereótipos de que latinos são irresponsáveis e alemães difíceis de se trabalhar, alguns estudantes eram excluídos na formação de grupos de trabalho, para que isso não acontecesse, muitas vezes o professor precisava impor os grupos.

Além dos preconceitos ocorridos por conta da nacionalidade, o preconceito linguístico também foi relatado por um aluno, uma vez que ele mencionou sobre professores portugueses criticando o modo de falar brasileiro e assumindo o português do Brasil como uma forma errada. Um outro aluno também declara que se sentiu excluído, porque a maior parte das pessoas não falava inglês.

Sendo assim, podemos perceber que mesmo em uma quantidade não tão evidente, o racismo cultural ou novo racismo ainda existe dentro das universidades e,

conforme os relatos dos alunos, ele ocorre mais por parte dos professores do que por parte dos colegas de classe.

Em contrapartida a esses relatos apresentados pelos estudantes, perguntamos aos docentes se alguma vez eles presenciaram alguma cena de racismo entre os alunos. Sete professores responderam que não, apenas dois disseram quem sim. Quando questionamos qual foi a sua reação diante de tal situação, ambos os professores relatam ter expulsado o aluno da aula. Isto posto, notamos que apesar de alguns alunos vivenciarem atitudes racistas provenientes do corpo docente, existe também um grupo de professores que procura combater os preconceitos e os desrespeitos gerados pelas diferenças de raça, etnia ou nacionalidade.

3.2 Resultado da pesquisa: tempo de estudo

Para verificar o impacto do tempo de estudo comparado com os resultados alcançados em relação ao aprimoramento da língua e conhecimentos culturais, perguntamos aos alunos o tempo de duração do intercâmbio e comparamos as respostas com a sua evolução linguística e cultural. Consideramos que o aluno evoluiu linguisticamente se o mesmo considera que seus conhecimentos da língua local passaram de um nível mais baixo para um nível mais avançado, como de básico para intermediário, por exemplo. Consideramos que o aluno ampliou seus conhecimentos sobre a cultura local se ocorreu alguma mudança positiva desde o início até fim do intercâmbio, como por exemplo os alunos que consideram que seus conhecimentos sobre a cultura do país de destino ampliaram de muito pouco para pouco. Apesar de o resultado ainda poder ser considerado pequeno, consideramos que houve uma evolução.

Dos 45 alunos que participaram da pesquisa, apenas podemos utilizar 44 respostas, pois um dos estudantes não declarou o seu tempo de intercâmbio. Sendo assim, percebemos que 38,5% dos alunos que estudaram fora durante menos de seis meses apresentaram progresso em relação ao aprendizado da língua. 85,7% dos alunos que estudaram por um período de sete meses a um ano aprimoraram seu nível de proficiência da língua local. Quanto aos estudantes com mais de um ano de intercâmbio, não conseguimos ter uma resposta fidedigna, uma vez que apenas dois dos alunos participantes da pesquisa estudaram fora por esse período. Ademais, um

desses dois era falante nativo, tal fato impede-nos de contá-lo para análise de dados. O outro aluno restante melhorou seus conhecimentos sobre a língua do país de destino. No entanto, não podemos considerar um corpus de apenas um aluno. Mesmo assim, excluindo ou não os alunos que estudaram por mais de um ano, percebemos uma relação proporcional entre o tempo de estudo e o aperfeiçoamento na língua local, pois observamos que quanto maior a durabilidade do intercâmbio, maior foi a quantidade de alunos que aperfeiçoaram o seu nível de proficiência na língua estrangeira. Essa proporção crescente dá suporte às pesquisas de Dwyer (2004) e Engle e Engle (2004) que acreditam que quanto maior o tempo de intercâmbio, mais os alunos aperfeiçoam seus conhecimentos linguísticos.

No que concerne à cultura, não observamos a mesma proporcionalidade observada nas línguas, pois 80% dos estudantes que fizeram o intercâmbio até 6 meses aperfeiçoaram seus conhecimentos sobre a cultura local, enquanto apenas 66,7% dos que estudaram fora pelo período de sete meses a um ano tiveram algum progresso. Em contrapartida, 100% dos estudantes com mais de um ano de estudo fora do país melhoraram seus conhecimentos culturais. Esse resultado contraria a pesquisa de Engle e Engle (2004) que acreditam na proporcionalidade entre quanto mais tempo de estudo em outro país, mais os conhecimentos culturais seriam ampliados.

Essa contradição talvez tenha ocorrido por conta de outros fatores que influenciam o desinteresse em aprender mais sobre a cultura local. Dos quatro estudantes que estudaram por um período de sete meses a um ano e não melhoraram seus conhecimentos sobre a cultura local, podemos explicar a falta de progresso de três. Um deles é um aluno brasileiro que fez o intercâmbio em Portugal. Esse aluno considerou que começou o intercâmbio com um conhecimento razoável sobre a cultura portuguesa e terminou da mesma forma. Podemos justificar essa falta de progresso quando verificamos as informações sobre sua rede social no país de destino. O aluno afirma que não teve muita oportunidade de se relacionar com outros estudantes e preferia estar com pessoas da sua mesma cultura. A falta de interação com locais pode ter sido um fator pelo qual o aluno não conseguiu ampliar seus conhecimentos sobre a cultura local.

Um outro fator que também pode ter influenciado essa contradição é que dois dos alunos sem progresso declararam que já começaram o intercâmbio com um

conhecimento muito bom sobre a cultura do país de destino. Consequentemente, terminaram o intercâmbio da mesma forma.

No quadro a seguir podemos visualizar melhor os resultados encontrados.

Tabela 4 - Relação entre o tempo de intercâmbio e a porcentagem de alunos que progrediram culturalmente e linguisticamente.

Tempo de intercâmbio	Número de estudantes entrevistados	Porcentagem de estudantes que progrediram no aprendizado da língua estrangeira	Porcentagem de estudantes que aumentaram seus conhecimentos sobre a cultura do país de mobilidade
Até seis meses	30 *4 falantes nativos	38,5%	80%
De sete meses a um ano	12 *5 falantes nativos	85,7%	66,7%
Mais de um ano	2 *1 falante nativo	100%	100%

*Um aluno não respondeu o seu tempo de intercâmbio.

*Os falantes nativos não foram contabilizados para a análise dos dados linguísticos, apenas para os dados culturais.

3.3 Resultado da pesquisa: moradia

Para averiguar a experiência que os alunos tiveram no que diz respeito a moradia, tentamos descobrir qual foi o tipo de pessoas com que eles moraram. Além disso, perguntamos a eles se as pessoas com quem moraram ajudaram no aperfeiçoamento da língua estrangeira e no aumento dos seus conhecimentos sobre a cultura local. Ademais, tentamos também saber se a qualidade da moradia interferiu de alguma forma no aprendizado do estudante.

Dos 45 estudantes participantes da pesquisa, 19 declaram ter compartilhado a casa ou quarto com estudantes ou famílias locais, enquanto 22 moraram com pessoas da mesma nacionalidade ou estudantes e famílias estrangeiras. Quatro declaram terem morado sozinhos.

Levando em consideração esses números, percebemos que 60% dos estudantes que moraram com pelo menos uma pessoa local, seja família ou estudante, aperfeiçoaram a língua estrangeira. Esse número contrasta com os 35%

dos alunos que moraram sozinhos ou compartilharam o apartamento com estrangeiros ou pessoas da mesma nacionalidade que conseguiram melhorar seu nível de proficiência. Sendo assim, conseguimos perceber que o fato de morar com locais ajudou no aprendizado da nova língua. Esse resultado dá suporte a pesquisa de Di Silvio, Donovan e Malone (2014) que acreditam que a moradia com uma família local é vantajosa para o aprendizado da língua durante o intercâmbio e contraria a pesquisa de Tanaka (2007), que acredita que não.

Obviamente que as pessoas com quem se mora não é um fator decisivo no aprendizado da língua, o comportamento dos alunos também é importante, como afirma DuFon e Churchill (2006). A interação com a comunidade local pode ajudar os alunos a desenvolver as suas habilidades linguísticas, no entanto, como observamos no resultado da nossa pesquisa, a convivência sob o mesmo teto com falantes da língua pode ajudar bastante.

Tabela 5 - Relação entre os estudantes que moraram ou não com locais e a porcentagem de alunos que progrediram culturalmente e linguisticamente.

	Número de estudantes entrevistados	Porcentagem de estudantes que progrediram no aprendizado da língua estrangeira	Porcentagem de estudantes que aumentaram seus conhecimentos sobre a cultura do país de mobilidade
Estudantes que moraram com locais	19 *4 falantes nativos	60%	68,4%
Estudantes que moraram sozinhos ou com pessoas da mesma nacionalidade ou estrangeiros	26 *6 falantes nativos	35%	84,6%

Em relação à cultura, não observamos a mesma resposta, uma vez que 68,4% dos estudantes que moraram com locais melhoraram seus conhecimentos culturais, em contraste com 84,6% dos estudantes que moraram sozinhos ou com pessoas de mesma nacionalidade ou estrangeiros conseguiram ampliar seus conhecimentos sobre a cultura local. Esse resultado concorda, em parte, com a pesquisa de Vande Berg, Connor-Linton e Paige (2009). Nessa investigação, os autores relacionaram o

tempo gasto com os companheiros de casa com os ganhos culturais dos alunos. Como resultado, os autores concluíram que os alunos que passaram maior parte do seu tempo com os estudantes locais, em vez de progredirem, ficaram sobrecarregados e por isso não alcançaram os melhores resultados. Não conseguimos medir o tempo que nossos estudantes passaram com seus companheiros de casa locais, mas o argumento usado por Vande Berg et al. (2009) talvez possa ser aplicado para justificar o resultado da nossa pesquisa.

Quando os alunos foram questionados se as pessoas com quem moraram ajudaram no conhecimento da língua local ou da cultura, as opiniões ficaram bem divididas. Quando se trata da língua, 36% pensam que sim, 38%, não e 26%, um pouco. Quando nos referimos a cultura, 41,5% acham que sim, 34%, não e 24,5%, um pouco.

Quando nos referimos à qualidade do local de alojamento, não encontramos uma relação entre o progresso cultural e o aperfeiçoamento da língua estrangeira. O fato de a habitação do estudante ter sido classificada por ele como muito ruim, ruim, razoável, boa ou muito boa não interferiu no seu aprendizado da língua e da cultura. No entanto, um dos alunos declara que a dificuldade em encontrar um alojamento foi um dos fatores que o desmotivou a fazer o intercâmbio, enquanto outro disse que se pudesse ter morado em uma casa melhor, teria melhores condições para estudar.

3.4 Resultado da pesquisa: capital investido

Para verificar como o capital dos alunos influenciou a sua vida estudantil fora do país, perguntamos aos estudantes qual foi o capital utilizado para intercâmbio e se esse capital foi suficiente. Além disso, no caso de o capital não ter sido suficiente, procuramos saber se a falta de dinheiro atrapalhou os estudos e o que o aluno fez para superar essa adversidade.

Dos 45 estudantes que participaram da pesquisa, a maioria (28) teve uma bolsa de estudos para fazer o intercâmbio, enquanto 17 fez uso de economias para estudar em outro país.

Quando questionados se o capital utilizado foi o suficiente, 30 alunos responderam que sim, enquanto, 15 declaram que não. Um fato curioso é que desses 15 alunos que possuíam capital limitado 13 dependiam de bolsas de estudos. Dessa forma, percebemos que algumas bolsas de estudos são insuficientes para a boa

qualidade de vida do estudante no estrangeiro. Tal fato pode gerar desmotivações para o aluno. Sete estudantes citaram a questão financeira como um dos fatores que os desmotivaram durante o intercâmbio. Isso mostra que a questão monetária pode interferir no aproveitamento do intercâmbio, assim como nos mostram os trabalhos de Kinginger (2004) e Block (2007).

Quando questionados se a falta de apoio financeiro atrapalhou seus estudos, a maioria respondeu que não, uma vez que receberam apoio de outras partes. Alguns declaram que necessitaram pedir ajuda financeira aos pais, outros alegaram que utilizaram economias para cobrir a falta de apoio financeiro da bolsa de estudos recebida. Apenas um aluno declara que poderia ter tido melhores condições para estudar caso tivesse mais dinheiro.

Quando questionados sobre como fizeram para superar a adversidade financeira, grande parte dos estudantes mencionam novamente a ajuda dos pais e familiares, alguns declaram que trabalharam antes para juntar dinheiro e gastar no intercâmbio, um afirma que teve que recorrer às suas economias e um outro expõem que precisou começar a trabalhar para superar a dificuldade financeira.

3.5 Resultado da pesquisa: organização da universidade

Procuramos saber a opinião dos alunos entrevistados a respeito de quatro pontos da organização universitária: os estabelecimentos, o atendimento administrativo, o conhecimento e didática dos professores. A maior parte dos estudantes teve uma visão positiva sobre organização da universidade. Por volta de 82% dos alunos julgaram os estabelecimentos universitários ótimo ou bom. Perto de 71% dos alunos declaram que o atendimento administrativo da universidade circunda por esse mesmo patamar. 73% afirmaram que o conhecimento dos professores está entre bom e ótimo. 62% consideraram a didática dos professores nesse mesmo escalão. Esse resultado representa uma boa impressão dos alunos no que se refere a estrutura geral universitária.

Tentamos estabelecer alguma ligação entre esses quatro pontos da estrutura universitária e o crescimento linguístico e cultural do aluno, no entanto, não encontramos nenhuma correlação. Os ganhos linguísticos e culturais parecem estar mais ligados às atividades proporcionadas pela universidade do que a sua estrutura administrativa e os estabelecimentos em si. Como não entrevistamos somente alunos

que fizeram o intercâmbio para aprender a língua, os conhecimentos e didática do professor também não podem entrar em questão, desde que nem todos os professores analisados pelos alunos eram docentes voltados para ensinar a língua ou a cultura.

No que concerne a eventos oferecidos pela universidade, perguntamos aos alunos se eles tiveram a oportunidade de participar de alguma atividade durante o intercâmbio. 33 responderam que sim, enquanto 12, não. Para saber mais a respeito, perguntamos também qual tipo de evento os alunos participaram. Tivemos variadas respostas, entre elas estavam festas, passeios a pé, jantares, viagens, palestras, eventos de boas vindas, atividades em grupo, jornadas acadêmicas e etc.

Para descobrir se essas atividades trouxeram algum acréscimo para os estudantes, perguntamos a eles se os eventos que participaram ajudaram na integração com os outros alunos. 79% respondem que sim, 12% acreditam que mais ou menos e 9% declaram que não. Sendo assim, percebemos que a maioria expõe que essas atividades foram importantes para integração com outros estudantes.

No que diz respeito a ampliação de conhecimentos culturais, a opinião dos estudantes ficou um pouco mais dividida. 47% dos alunos acreditam que esses eventos ajudaram no conhecimento da cultura local, 38% afirmam que mais ou menos, 15% acreditam que não. Apesar das opiniões variadas, podemos perceber que uma pequena parte apresenta uma opinião negativa sobre as atividades extras promovidas pelas universidades. Seja no que se refere à integração dos alunos ou ao conhecimento da cultura geral, podemos perceber que a promoção de eventos pela universidade tem um impacto positivo na vida do estudante no exterior. Esse resultado dá suporte à pesquisa de Klak e Martin (2003), que acredita que a promoção de eventos culturais pode ajudar no desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos alunos.

3.6 Resultado da pesquisa: diferenças individuais - motivação e competência de comunicação intercultural

Com base nos estudos de Isabelli-García (2006), verificamos que a motivação dos alunos pode variar no decorrer do intercâmbio. Para entender como se comporta a motivação dos alunos no decorrer do seu intercâmbio, perguntamos a eles o quanto

estavam motivados em aprender a língua e a cultura do país de mobilidade, antes, durante e depois do intercâmbio.

No que diz respeito ao aprendizado da língua, excluindo os falantes nativos, observamos que uma pequena maioria (13 estudantes) não mudou o seu grau de motivação do início ao fim do intercâmbio. No entanto, quase a mesma quantidade (11 estudantes) estava mais motivado antes ou durante o intercâmbio do que depois. Tal queda no grau de motivação pareceu comum e talvez ocorra pelo fato que, em princípio, os alunos ficam mais motivados por estar no país estrangeiro ou anteriormente com a ideia de saber que estará lá. Depois que ele vive a experiência, os fatores que lhe causavam a motivação já não existem mais, sendo assim, sua motivação cai. Seguindo essa mesma linha de pensamento, seis estudantes estiveram mais motivados durante o intercâmbio do que antes ou depois. Assim, percebemos que, para esses estudantes, os fatores que os motivavam estavam presentes no momento da mobilidade e não antes ou após. Apenas cinco alunos declararam ter aumentado a sua motivação depois que o intercâmbio aconteceu.

No que concerne ao aprendizado da cultura local, a maior parte (28 alunos) manteve o mesmo grau de motivação antes, durante e depois do intercâmbio. 11 alunos ficaram menos motivados, depois que o intercâmbio acabou. Uma pequena quantidade (3 alunos) aumentou a motivação somente durante o intercâmbio e só três estudantes ficaram mais motivados posteriormente ao término da mobilidade. Sendo assim, percebemos que a motivação para aprender a cultura é mais estável e contínua entre os intercambistas do que a motivação para aprender a língua. O desinteresse em aprender o idioma após o término da mobilidade talvez ocorra, porque nem todos os estudantes entrevistados fizeram o intercâmbio com a intenção de aprender a língua. Sendo assim, a curiosidade para tal aprendizado talvez só se manifeste enquanto o aluno está no país de mobilidade e sente a necessidade de se comunicar. No entanto, o aprendizado da cultura é um interesse mais concreto presente em qualquer tipo de estudante que decida fazer uma mobilidade, já que a cultura do país muitas vezes é um fator recorrente para a escolha da mobilidade em determinado lugar.

Nos estudos de Dörnyei e Ushioda (2011), verificamos que há duas áreas contextuais principais que influenciam a motivação de um determinado aprendizado: o contexto instrucional e o contexto social e cultural. Nessa pesquisa, percebemos que, durante o intercâmbio, fatores do contexto social e cultural foram os mais citados

pelos alunos. Quando perguntamos aos alunos o que os motivou durante o intercâmbio, a maioria respondeu que foram as pessoas com quem conviveram durante esse período. No entanto, também encontramos respostas como aprender a língua, conhecer outra cultura, as aulas, o país, fazer novas amizades, a facilidade em viajar, o crescimento profissional, etc.

Quando perguntamos os fatores que os desmotivaram, uma grande quantidade de alunos respondeu que nada. Isso nos leva a crer que grande parte dos estudantes estavam motivados e satisfeitos com a mobilidade. Entre os fatores de desmotivação mais citados pelos estudantes, podemos destacar a questão financeira e a saudade da família e dos amigos. No entanto, outros fatores também foram citados, como a língua, o clima, o país, a universidade, etc. Ao compararmos os fatores desmotivantes encontrados em nossa pesquisa com os fatores listados por Sakai e Kikuchi (2009), percebemos que os fatores que mais desmotivaram os alunos não foram citados pelos autores. Talvez esse fato tenha ocorrido, porque, ao relatar os fatores desmotivantes, Sakai e Kikuchi (2009) focaram principalmente no contexto intrucional e observamos que, durante o intercâmbio, o contexto social e cultural é crucial para a motivação ou desmotivação dos alunos.

Com as respostas obtidas sobre os fatores motivantes e desmotivates, podemos perceber que, assim como Celeste Kinginger (2004) afirmou, a motivação de cada aluno é pessoal e inerente a cada um. Enquanto o aprendizado da língua foi um fator de motivação para alguns alunos, para outros foi a razão pela qual se sentiram desmotivados. Enquanto uns alunos afirmam que estar longe de casa era motivante, outros declaram que a saudade de casa os desmotivou. Isto posto, por mais que tentemos descrever os fatores capazes de motivar um estudante de intercâmbio, só conseguimos ter uma resposta mais precisa quando analisamos cada caso.

Por outro lado, procuramos descobrir o que os professores procuram fazer para motivar os estudantes estrangeiros, por isso perguntamos se eles usam estratégias especiais para proporcionar maior motivação aos alunos de intercâmbio. Dos nove professores que participaram da pesquisa, cinco responderam que sim e quatro, não. Como métodos para motivação, podemos citar a atenção especial voltada para alunos estrangeiros, com destaque à tentativa de comunicação em uma língua de mais fácil entendimento. Além disso, a criação de espaço para apresentação de experiências socioculturais dos alunos e a ênfase nas vantagens da

experiência internacional também foram estratégias destacadas pelos docentes. Dessa forma, observamos um esforço dos professores em usar artifícios para não deixar com que a diferença linguística e a distância do país de origem sejam fatores que levem os alunos a desmotivação.

Também referente à motivação dos alunos, perguntamos aos professores se os alunos de intercâmbio se mostraram mais interessados do que os outros. Como resposta a essa questão, cinco docentes afirmaram que o interesse dos estudantes não estava relacionado com o fato de eles estarem fazendo intercâmbio ou não. Por outro lado, dois professores disseram que os alunos estrangeiros pareciam mais motivados e outros dois afirmaram que não. Esse resultado dá suporte à ideia de Kinginger (2004) que defende que a motivação é pessoal e diferente em cada situação. Tendo em conta as ideias da autora, percebemos que não podemos generalizar e afirmar que um tipo de estudante seja mais interessado que outro somente pelo fato de estar em mobilidade.

Para descobrir se o intercâmbio ajudou no desenvolvimento da competência intercultural do aluno, perguntamos a eles se a mobilidade ajudou a desenvolver a sua capacidade em lidar com outras culturas. Como resposta, percebemos que a maior parte (39 alunos) acredita que sim, cinco alunos afirmam que um pouco e apenas um aluno acha que não. A ideia de que a mobilidade ajuda a melhorar a sua relação com outras culturas é praticamente unânime. Não é preciso colocar em dúvida o benefício do intercâmbio nesse sentido. Mesmo os alunos que não responderam sim, concordaram que o intercâmbio ajuda a aprender a se relacionar com outras culturas, pelo menos um pouco. Dessa maneira, verificamos que a maioria das universidades está exercendo um papel ativo no reforço do diálogo intercultural, como sugere o Conselho Europeu.

Pedimos aos alunos que explicassem o porquê o deslocamento para estudar no exterior ajuda ou não no crescimento da competência intercultural. As justificativas para essa questão foram bem personalizadas, mas em sua maioria os alunos destacaram o fato de que o intercâmbio ajuda a ver diferenças culturais, perceber realidades diferentes, ter contato com outras culturas e entender melhor as diferenças e outros tipos de pensamentos. Algumas respostas mostram ainda o processo consciente de abertura para aceitar as outras culturas e entender a si próprio.

Tabela 6 – Justificativas dos alunos sobre o porquê o intercâmbio ajudou no desenvolvimento da competência intercultural.

A1 - Tive que me fazer disponível, cada vez mais, para conhecer.
A2 - Como tive contato com pessoas de diversas partes do mundo, aprendi sobre outras culturas e como respeita-las
A3 - O intercâmbio ajuda-nos a compreender outras culturas e a sua proveniência/porque é que são assim. Mas, acima de tudo dá-nos mais consciência de questões da nossa própria cultura sobre as quais nunca tínhamos pensado e tínhamos como dado adquirido.

Algumas respostas retratam também a língua como elemento presente no desenvolvimento da capacidade intercultural, assim como sugere a vertente europeia da competência de comunicação intercultural descrita por Bastos (2014).

Tabela 7 - Justificativa sobre o porquê o intercâmbio ajudou no desenvolvimento da competência intercultural (desenvolvimento linguístico).

A4 - Desenvolvi a habilidade de conversar em inglês com pessoas de outros países, mesmo que antes soubesse, não era “fluente”. Além disso, o crescimento pessoal e social foi muito maior do que crescimento profissional ou académico.
--

Ao pensar o lado do corpo docente, verificamos que os professores, mesmo não sendo todos da área de idiomas, pareceram preocupados com o desenvolvimento dessa habilidade, pois a maior parte usa métodos para ajudar a desenvolvê-la.

Considerando os estudos de Byram (2003), Neuner (2003) e Spencer-Oatey e Franklin (2009) sobre a introdução da competência intercultural no ensino, perguntamos aos nove docentes que participaram da pesquisa se eles costumam adotar estratégias para que os seus alunos desenvolvam a sua capacidade intercultural. Oito professores responderam que sim e apenas um disse que não. Dessa maneira, entendemos que apesar de muitas vezes o currículo escolar não incluir o aprendizado da competência de comunicação intercultural, os professores, por si só, tentam incluí-la nas aulas. Quando questionados sobre quais seriam os

seus métodos adotados, foram citados os debates, as pesquisas e os trabalhos em grupo com diferentes nacionalidades. Os diálogos sobre as diferenças, a tentativa de aproximação entre práticas didáticas locais e do país de origem também foram mencionados. Abaixo, podemos encontrar a transcrição de algumas respostas apresentadas pelos professores.

Tabela 8 – Depoimentos dos professores sobre as estratégias adotadas para desenvolver a capacidade intercultural dos alunos.

P2 - Criar diálogos em que os alunos de várias proveniências expressam as suas opiniões, o que é comum, aceitável (ou não) na sua cultura.
P3 - Tento criar o menor distanciamento entre as práticas didática do país de origem e as nossas.
P4 - Procuro encontrar um território de partilha de referência para todos podermos ampliar o nosso conhecimento. O lema é aprendermos uns com os outros.

A maioria dos autores que defendem a introdução da competência de comunicação intercultural no ensino estão ligados ao aprendizado da língua, como ocorre com Neuner (2003), Spencer-Oatey e Franklin (2009), Byram (2003) e Bastos (2014), mas foi interessante percebermos que professores de outras áreas também estão preocupados em ajudar o aluno a desenvolver essa capacidade, assim como sugere o Conselho Europeu.

Contudo, a partir dos trechos acima e as repostas apuradas com os professores e alunos, conseguimos perceber um pouco mais sobre os fatores que ajudam a desenvolver a competência de comunicação intercultural e a motivação durante a mobilidade.

3.7 Resultado da pesquisa: características identitárias - gênero

Para perceber a influência do gênero no estudo durante o intercâmbio, perguntamos aos alunos se o fato de ser homem ou mulher causou algum contratempo para o seu aprendizado durante a mobilidade. Dos 45 estudantes, apenas dois responderam que sim. Quando questionados para explicar qual foi esse contratempo, apenas uma estudante respondeu. Uma aluna brasileira declarou sentir-

se incomodada com a conduta machista de muitos italianos, principalmente pelo fato de ela ser do Brasil. Tal fato não impediu que a aluna deixasse de aperfeiçoar a língua italiana e ampliar seus conhecimentos culturais. No entanto, não podemos ignorar o fato de que, o machismo e as diferenças culturais de gêneros ainda estão presentes na sociedade e tal fato pode ser um contratempo para os alunos que pretendem estudar em outro país.

Os números de alunos que enfrentaram contratempos por conta do gênero, na nossa pesquisa, são relativamente baixos. Apesar de constatarmos adversidades, não detectamos uma influência desses contratempos no aprendizado dos estudantes. Esse resultado diverge daqueles encontrados nas pesquisas de Polanyi (1995) Trentman (2013) e Teutsch-Dwyer (2001).

3.8 Resultado da pesquisa: características identitárias - idade

Para perceber a influência da idade no intercâmbio, perguntamos aos alunos se eles acham que a sua idade causou algum contratempo para o seu aprendizado durante o seu intercâmbio. Dos 45 estudantes que participaram da pesquisa, apenas um respondeu que sim e os outros 44 responderam que não. No entanto, quando pedimos para justificar a sua resposta, dois alunos relataram problemas enfrentados pela idade. Dessa forma, podemos considerar que dos 45, dois vivenciaram algum contratempo por conta da idade.

O relato de um dos estudantes foi que o fato de todos os outros alunos serem mais novos que ele lhe causou contratempo. De forma oposta, um outro estudante afirma que foi julgado pelo fato de ser muito novo. Essas respostas sustentam a teoria de Kinginger (2013), que acredita que as experiências de estudantes mais velhos, adultos, podem ser bem diferentes daqueles considerados como adolescentes ou “crianças”.

Ambos os alunos que declararam esse contratempo se apresentaram como falantes nativos do país de intercâmbio. Tal fato nos impossibilitou de analisar se, diante da adversidade etária, houve evolução no aprendizado da língua. Quanto ao aprendizado da cultura, um dos alunos não progrediu e o outro sim. Dessa forma, a questão sobre a influência da idade no aprendizado da língua e da cultura ficou inconclusiva.

O tema da idade foi muito pouco explorado por estudiosos, mas, com base nos dados que recolhemos, podemos perceber que, quando em mobilidade, a inserção do aluno em um grupo de estudantes da mesma faixa etária pode ajudar na integração e evitar desconfortos.

3.9 Resultado da pesquisa: características identitárias - identidade nacional

Para identificarmos como foi a relação dos alunos ao lidar com pessoas de diferentes nacionalidades, perguntamos a eles se vivenciaram algum choque cultural durante o intercâmbio e pedimos que especificassem o que exatamente aconteceu. Dos 45 alunos entrevistados, 32 responderam que não sofreram nenhum choque cultural, enquanto 13 afirmaram que sim.

Ao relatarem os motivos para esse choque, os estudantes citaram choques relacionados tanto à cultura quanto à organização social. Considerando as definições de identidade cultural e nacional feitas por B. Anderson (2008), Hall (2006), Gellner (2006), percebemos que esses choques envolvem não somente fatores relacionados com a identidade cultural, mas também relacionados com a identidade nacional.

Em sua maioria, os estudantes citaram os costumes em geral, a comida, a forma de comer, a burocracia do local, a organização social, os tratamentos pessoais mais frios e fechados, etc. Podemos observar alguns desses relatos no quadro abaixo.

Tabela 9 – Depoimentos sobre os choques culturais enfrentados pelos alunos.

<p>A3 - As pessoas na faculdade e no geral pareciam muito simpáticas à primeira vista mas acabavam por se revelar todas muito egoístas, não havia espírito de cooperação ou interajuda e eram extremamente más e arrogantes umas para as outras. Em termos da cultura nacional, achei muito estranho o facto de todas as atividades culturais serem nacionais- filmes dobrados, só se ouvia música espanhola, tudo era nacional-. E em Portugal sinto que temos uma cultura mais aberta e diria mais europeia.</p>
<p>A5 - Basicamente com tudo. A vivência nas escolas regulares, a funcionalidade dos meios de transporte (como o uso de cartão para mais de um meio ou organização das paragens), as diferenças de linguagem (como descobrir q algo que eu falava ou fazia era considerado falta de educação no local), entre outras.</p>
<p>A6 - Vivenciei o choque cultural não meu, mas entre emigrantes e locais</p>

A4 - Acredito que seja um choque cultural bom, pois tudo funcionava, principalmente transportes públicos. Era algo que não estava acostumada...

Sendo assim, podemos observar diversas formas de reação a uma sociedade e formas de pensar diferentes. Entre os relatos acima, podemos observar um estudante que apesar de não ter experienciado o choque diretamente, viu isso acontecer com outras pessoas. Em um outro exemplo, percebemos que nem sempre o choque cultural precisa ser visto de maneira negativa. No caso da estudante no depoimento acima, foi surpreendente para ela encontrar um lugar onde tudo funcionava bem.

Quando questionamos, os estudantes se esse choque interferiu no aprendizado da língua local, 41 estudantes creem que não, enquanto três afirmaram que um pouco e apenas um acredita que sim. Sendo assim, apesar de 13 pessoas terem vivenciado algum choque cultural, apenas quatro sentiram alguma interferência no aprendizado da língua estrangeira. Apesar de uma pouca interferência, podemos observar que ela existe. Tal afirmação está em concordância com os estudos de Allen e Herron relatados no artigo de Marijuan e Sanz (2018). Nesse estudo Allen e Herron (2003) detecta uma influência no aprendizado da língua estrangeira por conta da diferença cultural. (Allen e Herron 2003 apud Marijuan e Sanz 2018, 191)

Os resultados a respeito do aprendizado na universidade também seguem a mesma linha. 40 alunos acreditam que não houve interferência, três afirmam que um pouco e dois creem que sim.

Quando perguntamos aos alunos se esse choque interferiu na interação com pessoas locais, 34 pessoas responderam que não, oito pessoas, um pouco e três, sim. Entretanto, no que diz respeito à inserção na cultura local, 36 estudantes acharam que não, sete pensam que um pouco e dois, sim. Dessa maneira, podemos observar que os choques culturais não interferiram tanto no aprendizado da língua e nos estudos na universidade, por outro lado, na interação com pessoas locais e na inserção na cultura, observamos uma maior interferência.

3.10 Resultado da pesquisa: características identitárias - língua

Para entender como se deu o aprendizado da língua para os estudantes de intercâmbio que participaram da pesquisa, perguntamos aos alunos se eles decidiram

fazer o intercâmbio para aprender a língua, para estudar algum outro assunto ou por um terceiro motivo não explicitado. Associamos as respostas obtidas com o seu desenvolvimento cultural e seu aprendizado da língua local. Como resposta, percebemos que 80% dos alunos que fizeram o intercâmbio para aprender a língua local, conseguiram melhorar seu nível de proficiência. Um pouco mais do que a metade dos alunos (54,5%) que se deslocaram para estudar um outro assunto não relacionado com a língua aumentaram a sua proficiência. Apenas 37% dos alunos que fizeram o intercâmbio por um terceiro motivo tiveram alguma evolução no seu nível de proficiência da língua local. Como já era de se esperar, os alunos focados no aprendizado da língua tiveram melhor aproveitamento no campo linguístico, no entanto, o fato de os outros não estarem focados nesse aprendizado não impediu que ainda assim aperfeiçoassem os seus conhecimentos a respeito da língua, mesmo que em menor quantidade.

Assim, verificamos que é possível aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos através apenas do *input*, sem aulas de apoio gramatical. Como afirma Krashen (1982), a experiência de morar em um país onde a língua em aprendizado é falada pode resultar em um “all-day second language lesson” se houver um *input* compreensível (Krashen 1982, 59). Não conseguimos averiguar se o *input* dos alunos foi compreensível ou não, pois não analisamos os métodos usados pelos estudantes para aprendizado. No entanto, podemos afirmar que, mesmo não estando focados no aprendizado da língua, o *input* ou “banho de língua”, como chama Sharwood Smith (1993), foi suficiente para o aprendizado no caso de alguns alunos.

Quando nos referimos ao aperfeiçoamento dos conhecimentos culturais verificamos que em todos os grupos pelo menos 50% dos estudantes tiveram um desenvolvimento a respeito da cultura local. Tal resultado mostra que os alunos tendem a aprender a cultura local, independentemente do seu objetivo de intercâmbio. Como resultado da pesquisa, 100% dos alunos de língua ampliaram seus conhecimentos culturais. 57,1% dos estudantes de matérias não relacionadas com o idioma local evoluíram culturalmente, enquanto 80% dos alunos que fizeram o intercâmbio por um outro motivo qualquer aprenderam mais sobre a cultura local.

Sendo assim, percebemos que é natural os alunos de língua apresentarem maior aproveitamento tanto linguístico como cultural, uma vez que eles estejam mais interessados e voltados para essa área de aprendizado. Um fator interessante foi que comparando os alunos de matérias não ligadas à língua com aqueles que fizeram o

intercâmbio por interesses diversos, os primeiros tiveram melhores resultados no campo das línguas e os segundos, na área cultural.

Quando perguntamos aos alunos se seus conhecimentos da língua local foram suficientes para o dia a dia na universidade, 31 alunos responderam que sim, sete afirmaram que um pouco e outros sete acreditam que não. Quanto ao dia a dia fora da universidade, 36 estudantes declararam que seus conhecimentos foram suficientes, quatro acham que não e cinco, um pouco. Apesar de pouca diferença numérica, percebemos que os estudantes encontraram menos dificuldade para se comunicar no dia a dia fora da universidade do que dentro dela.

De forma geral, também procuramos verificar se os alunos acharam que o intercâmbio ajudou no aperfeiçoamento da língua. Sendo assim, 28 acreditam que sim, enquanto sete, um pouco e dez afirmaram que não. Pedimos aos alunos que justificassem sua resposta para entendermos melhor os fatores que o fizeram aperfeiçoar ou não o idioma do país de mobilidade.

Entre os alunos que justificaram o porquê não aperfeiçoaram o idioma local, dá-se ênfase ao fato de que esses estudantes utilizaram mais o inglês para se comunicar do que a língua do país de mobilidade. Uma aluna portuguesa que fez o intercâmbio na Hungria destaca seu desinteresse em aprender o húngaro, uma vez que suas aulas eram lecionadas em inglês e não julgava o húngaro como uma língua fácil e útil para se aprender. O mesmo aconteceu com uma aluna portuguesa na Polônia que afirma que não aprendeu polonês, porque só utilizava o inglês. Uma aluna alemã que fez o intercâmbio em Portugal conta que sofreu o mesmo, porque apesar de suas aulas serem lecionadas em português, fora da sala de aula só conversava em inglês com os amigos. O fato de o inglês ser a língua de comunicação internacional ajuda muito a comunicação entre as pessoas de diferentes nacionalidades, mas ao mesmo tempo isso pode se tornar um empecilho para os estudantes que pretendem aprender uma língua diferente. Por outro lado, uma aluna brasileira que realizou sua mobilidade na Itália destaca que o fato de os nativos não falarem inglês ajudou com que ela aperfeiçoasse seu italiano.

Em geral, os alunos que aperfeiçoaram a língua local destacaram a diferença que a imersão cultural e linguística faz para os aprendentes. O aprimoramento da conversação, da pronúncia e de vocabulários foram citados como pontos que o intercâmbio ajudou a aprimorar. No quadro abaixo observamos alguns dos relatos apresentados pelos estudantes.

Tabela 10 – Depoimentos dos alunos sobre o aprendizado da língua durante o intercâmbio.

<p>A7 – Falo fluentemente mas falo só em casa e não sei escrever, então aprendi principalmente muitas gírias pois em casa a minha que é francesa nunca usaria gírias para falar conosco. No entanto também ajudou-me a fazer menos erros pois quando se fala várias línguas facilmente confundimos as várias línguas, e ao falar só francês o dia todo fez com que pensasse mais em francês posto isso falar melhor. Depois o difícil foi voltar a Portugal e falar bem português sem erros, desta forma repetiu-se o mesmo processo mas neste caso com o português.</p>
<p>A4 - Apesar da língua do Brasil e Portugal ser igual, a gramática e entonação diferentes fez com que eu abrisse espaço para mais conhecimento.</p>
<p>A8 - Se não fosse para Itália nunca teria aprendido italiano.</p>

É interessante perceber que alguns estudantes destacam a ajuda do intercâmbio no aprimoramento da língua, mesmo sendo falantes nativos do idioma. A primeira salienta o quanto a imersão ajudou a aperfeiçoar uma língua que antes só era falada em casa com a mãe. O segundo destaca a ajuda que o intercâmbio proporcionou para conhecer melhor a própria língua quando exposto a uma variante diferente, o português de Portugal. A terceira ressalta a importância que a mobilidade teve para o aprendizado do italiano.

Dessa forma, concluímos que, mesmo que para alguns alunos o *input* não tenha funcionado como gostaria, para um pouco mais da metade ele foi importante para o seu aprimoramento na língua local.

Sintetizando

Nesse capítulo, explicamos como foram feitas as pesquisas com os alunos de intercâmbio e os professores das universidades, nos tópicos um e dois respectivamente. No tópico três, mostramos os resultados encontrados nos questionários e respondermos as questões levantadas nos capítulos um e dois.

O tópico três se subdivide em 9 subitens, cada um deles explica o resultado da pesquisa encontrado em relação às variantes externas e internas. No 3.1, verificamos que grande parte dos alunos ampliou seus círculos de amizade. Ademais, a quantidade de pessoas existentes nas redes sociais dos estudantes pode ajudar no

desenvolvimento da língua, mas não tanto da cultura. Quanto ao multiculturalismo e interculturalismo, averiguamos que o segundo é mais comum nas universidades. No entanto, percebemos que atos de racismo, mesmo que em pouca quantidade, ainda acontecem.

No 3.2 e 3.3, percebemos que a quantidade de tempo (3.2) e a moradia com família ou estudantes locais (3.3) são fatores importantes para a aprendizagem da língua, mas não tão cruciais para o aprendizado da cultura. No 3.4, observamos que uma pequena quantidade de alunos afirmou que a questão financeira interferiu negativamente nos seus estudos. No 3.5, não encontramos relação entre a estrutura das universidades e o aprendizado cultural e linguístico dos alunos. No entanto, verificamos que alguns eventos promovidos pela universidade exerceram um papel importante na integração dos alunos e a ampliação dos conhecimentos culturais.

No 3.6, listamos os fatores principais que motivaram e desmotivaram os alunos durante o intercâmbio e percebemos que a motivação e desmotivação são fatores que dependem de cada indivíduo. Além disso, entendemos que o grau de motivação dos estudantes pode variar no decorrer do intercâmbio. Quanto à competência de comunicação intercultural, percebemos que a maior parte dos alunos concorda que o intercâmbio ampliou a sua capacidade em lidar com outras culturas e também percebemos que os professores se esforçam para ajudar os alunos a desenvolver essa competência.

No 3.7 não observamos influência do gênero no aprendizado dos alunos. No 3.8, a questão sobre a influência da idade no aprendizado da língua e da cultura ficou inconclusiva, no entanto percebemos que uma organização de alunos de intercâmbio da mesma idade poderia tornar a mobilidade mais confortável para os intercambistas. No 3.9, percebemos que a identidade nacional dos alunos não exerce grande influência no desenvolvimento da língua, porém interfere um pouco mais no aprendizado da cultura. No 3.10, verificamos que, apesar de nem todos os alunos estarem focados no aprendizado da língua local, a imersão pode ajudar no aperfeiçoamento do idioma.

Conclusão

Conforme analisamos nos capítulos anteriores, existem fatores que podem influenciar os resultados dos alunos de forma negativa ou positiva. As respostas obtidas pelos alunos comprovaram que os fatores internos e externos apresentados nessa pesquisa podem interferir no aprendizado da língua e da cultura do país de acolhimento, alguns mais, outros menos. Abaixo apresentamos resumidamente os resultados encontrados em cada um desses aspectos.

No que diz respeito às redes sociais, concluímos que grande parte dos alunos ampliaram seus círculos de relações, fazendo novas amizades ao redor do mundo. Além disso, considerando o tamanho como um dos fatores propostos por Baker-Smemoe et al. (2014) para medir as redes sociais, entendemos que a quantidade de pessoas existentes no círculo social dos estudantes pode ajudar no desenvolvimento da língua local, mas não tanto da cultura.

As relações multiculturais vivenciadas pelos alunos de intercâmbio merecem ser ressaltadas. Após analisar os conceitos de multiculturalismo propostos por Amartya Sen (2015) e Stuart Hall (2003) e os conceitos de interculturalismo propostos por Panikkar (2006), Astrain (2006) e Fornet-Betancourt (2004), percebemos que o segundo prevalece nas universidades. Ademais, considerando os conceitos de racismo apresentados por Bethencourt (2015), constatamos que atos racistas ocorrem não somente entre alunos, mas também entre o corpo docente e discente. Em oposição, também verificamos uma parte dos professores tentando combater essas atitudes preconceituosas. Além disso, tendo em mente os tipos de racismo listados por Karim Murji (2005), verificamos que o racismo cultural prevalece nas universidades, enquanto o institucional não foi detectado.

O tempo também foi um fator importante. No que diz respeito ao aprendizado da língua, o resultado de nossa pesquisa dá suporte à investigação de Mary M. Dwyer (2004) e Engle e Engle (2004) que afirmam que quanto maior o tempo de intercâmbio, mais os alunos aperfeiçoam os seus conhecimentos linguísticos. No entanto, em relação à cultura, não tivemos a mesma resposta. O resultado encontrado na nossa pesquisa contrariou as investigações de Engle e Engle (2004). Isso mostra que o tempo e as relações sociais são fundamentais para a aprendizagem da língua, mas

não são os aspectos de mais importância no desenvolvimento das relações interculturais. Mais ou menos o mesmo se passa em relação à moradia com locais. Com essa pesquisa, percebemos que a moradia com locais ajudou no aprendizado da língua, mas não tanto nos conhecimentos culturais. Esse resultado dá suporte às pesquisas de Di Silvio et al. (2014) e Vande Berg et al. (2009), mas contraria a opinião de Tanaka (2007).

Quanto ao capital investido, entendemos que alguns alunos enfrentaram dificuldades financeiras durante o intercâmbio, principalmente por conta da bolsa de estudos não ser suficiente, no entanto poucos acharam que isso interferiu nos seus estudos e a maioria superou as dificuldades com ajuda dos pais, poupanças, etc. Apesar de apenas uma pequena quantidade ter tido interferência em seus estudos por questões financeira, verificamos que essa influência pode ocorrer, como afirmam os autores Block (2007) e Kinginger (2004).

A estrutura das universidades, como atendimento administrativo, estabelecimentos universitários, didática e conhecimento dos professores também foram fatores que não exerceram influência no aprendizado cultural e linguístico dos alunos. No entanto, verificamos que alguns eventos promovidos pela universidade exerceram um papel importante na integração dos alunos e na ampliação dos conhecimentos culturais, em acordo com a pesquisa de Klak e Martin (2003), que mostra que a promoção de eventos culturais pode ajudar no desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos alunos.

No que diz respeito à motivação, percebemos que a motivação do aluno pode mudar no decorrer do intercâmbio, assim como afirma Isabelli-García (2006). Ademais, observamos também que a maioria dos professores usa estratégias para motivar os alunos a aprender mais e se dedicar. Tendo em mente as áreas contextuais apresentadas por Dörnyei e Ushioda (2011), percebemos que fatores do contexto social e cultural foram os mais citados pelos alunos tanto como razões para a sua motivação ou desmotivação. Fatores como a questão financeira e a distância da família e amigos podem desmotivar os estudantes. Apesar disso, percebemos que, assim como afirma Kinginger (2004), a motivação é pessoal e, para ser analisada de maneira mais precisa, é preciso analisar cada caso separadamente.

A maior parte dos alunos concorda que o intercâmbio, em geral, ajudou a desenvolver a competência de comunicação intercultural. Considerando os estudos de Byram (2003), Neuner (2003) e Spencer-Oatey e Franklin (2009) e a posição do

Conselho Europeu sobre a introdução da competência intercultural no ensino, verificamos que os professores, mesmo não sendo todos da área de idiomas, pareceram preocupados com o desenvolvimento dessa habilidade, pois a maioria usa métodos para ajudar a desenvolvê-la.

Quanto ao gênero, não observamos influência no aprendizado dos alunos. Tal resultado diverge daqueles apontados nas pesquisas de Polanyi (1995) Trentman (2013) e Teutsch-Dwyer (2001). No que se refere à idade, a interferência no aprendizado da língua e da cultura ficou inconclusiva, porém entendemos que uma organização de alunos de intercâmbio da mesma idade poderia tornar a mobilidade mais confortável para os intercambistas. Tal sugestão foi baseada nos relatos de dois estudantes que se sentiram desconfortáveis por serem mais novos ou mais velhos, em concordância com os estudos de Kinginger (2013), que acredita que as experiências de estudantes mais velhos, adultos legais, podem ser bem diferentes daqueles considerados como adolescentes ou “crianças”.

Considerando as definições de B. Anderson (2008), Hall (2006) e Gellner (2006), Geertz (2008) e Tylor (1920) distinguimos a diferença entre identidade cultural e nacional e percebemos que ambas não exercem grande influência no desenvolvimento da língua, porém interferem um pouco mais no aprendizado da cultura.

Baseados nos conceitos de *input* de Krashen (1982) e Sharwood Smith (1993), verificamos que apesar de nem todos os alunos estarem focados no aprendizado da língua local, a imersão ajudou no aperfeiçoamento do idioma, pois uma boa quantidade de alunos declarou ter melhorado seu nível de proficiência da língua local.

Reconhecemos que maiores pesquisas sobre cada uma dessas áreas devem ser desenvolvidas para buscar resultados mais concretos. As hipóteses levantadas nesse trabalho nos fornecem uma visão superficial sobre a influência de cada um desses fatores nos estudos e no aprendizado da língua e da cultura, uma vez que nos baseamos nas opiniões e experiências contadas pelos estudantes e nenhum teste de língua ou cultura foi aplicado para medir seus resultados.

Não obstante, em geral, o índice de satisfação dos estudantes foi alto e a maioria acredita que seus objetivos e expectativas foram alcançados. Dos 45 estudantes participantes da pesquisa, 37 responderam que a mobilidade correspondeu às suas expectativas e 43 declaram que seus objetivos foram atingidos.

Quando questionamos o porquê os alunos decidiram fazer a mobilidade, percebemos que a língua, a cultura, o aprendizado escolar e o desenvolvimento profissional estão entre os motivos que levaram as pessoas a optar pelo intercâmbio, no entanto, há uma grande quantidade de estudantes que decidiram estudar em outro país com objetivos diferentes, que muitas vezes não envolvem simplesmente a troca de cultura, o aprendizado da língua ou o aperfeiçoamento profissional e acadêmico. Uma boa parte dos alunos citaram que ganhar independência, sair da zona de conforto, conhecer pessoas novas, viver novas experiências como morar sozinho, viajar e viver em outro país estavam entre suas principais razões para o intercâmbio. Uns participantes da pesquisa ainda afirmaram que usaram o intercâmbio como uma oportunidade de descobrir um melhor lugar para morar.

Quanto às expectativas, percebemos que a maior parte dos estudantes esperava conhecer novas pessoas, criar novos círculos de amizades e ampliar a sua rede social. Viajar, estudar, conhecer outra cultura e se divertir também foram expectativas bastante citadas. Além disso, foi possível observar que viver novas experiências, ganhar autonomia e segurança, mudar a forma de pensar, morar sozinho, também foram algumas das possibilidades que os estudantes esperavam encontrar durante a sua mobilidade. Apesar de a língua ser um item bastante apontado como um dos motivos que levaram os estudantes a fazer o intercâmbio, poucos alunos mencionaram o aprendizado da língua com uma das expectativas que esperavam para o intercâmbio.

Sendo assim, percebemos que o intercâmbio abrange aspectos muito maiores do que simplesmente estudar ou aprender a língua e a cultura. A experiência pessoal, as amizades, a independência, a descoberta de um universo desconhecido e a transformação em um indivíduo mais maduro e preparado para viver em um mundo globalizado também envolvem algumas das competências construídas no decorrer da mobilidade. Isto posto, o resultado dessa pesquisa consegue comprovar que a mobilidade exerce um papel positivo não apenas na vida acadêmica e nos seus conhecimentos culturais e linguísticos, mas também é fundamental para o seu crescimento pessoal.

Bibliografia

- Anderson, P., L. Lawton, R. Rexeisen, and A. Hubbard. 2006. "Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study." *International Journal of Intercultural Relations* 457-469.
- Anderson, B. 2008. *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- Astrain, R. 2006. *Ética Intercultural*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Baker-Smemoe, W., D. Dewey, J. Bown, and R. Martinsen. 2014. "Variables Affecting L2 Gains During Study Abroad." *Foreign Language Annals* 464-486.
- Bandura, A. 2001. "Social cognitive theory: An Agentic Perspective." *Annual Review of Psychology* 1-26.
- Bastos, M. 2014. *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Aveiro: UA Editora.
- Bethencourt, F. 2015. *Racismos: das cruzadas ao século XX*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Block, D. 2007. "The rise of identity in SLA research, Post First and Wagner (1997)." *The Modern Language Journal* 863-876.
- Byram, M. 2003. "Introduction." In *Intercultural Competence*, edited by M. Byram, 5-13. Strasbourg: Council of Europe.
- Conselho da Europa. 2008. *O Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural "Viver Juntos em Igual Dignidade"*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Dörnyei, Z., and E. Ushioda. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Damázio, E. 2008. "Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito." *Desenvolvimento em Questão*, jul-dez: 63-86.
- Di Silvio, F., A. Donovan, and M. Malone. 2014. "The effect of study abroad - Homestay placements: Participant perspectives and oral proficiency gains." *Foreign Language Annals* 168-188.
- Dufon, M., and E. Churchill. 2006. "Evolving threads in study abroad research." In *Language Learners in Study Abroad Contexts*, by M. Dufon and E. Churchill, 1-27. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dwyer, M. 2004. "More is Better: The impact of study abroad program duration." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 151-163.
- Engle, L., and J. Engle. 2004. "Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 219-236.
- Faretta-Stutenberg, M., and K. Morgan-Short. 2017. "The interplay of individual differences and context of learning in behavioral and neurocognitive second language development." *Second Language Research* 1-35.
- Fornet-Betancourt, R. 2004. "La interculturalidad como alternativa a la violencia." In *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, by R Fornet-Betancourt. Aachen: Verlag Mainz.
- Geertz, C. 2008. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Gellner, E. 2006. *Nations and Nationalism*. New York: Blackwell Publishing Ltd.
- Gobineau, A. 1915. *The Inequality of Human Races*. London: William Heinemann.

- Grey, S., J. Cox, E. Serafini, and C. Sanz. 2015. "The role of individual differences in study abroad context: Cognitive capacity and language development during short-term intensive language exposure." *The Modern Language Journal* 137-157.
- Hall, S. 2006. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- . 2003. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. UFMG.
- Isabelli-García, C. 2006. "Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition." *Language Learners in Study Abroad Contexts* 231-258.
- Kinginger, C. 2004. "Alice doesn't live here anymore: foreign language learning and identity reconstruction." In *Negotiation of Identities in Multicultural Context*, by A. Pavlenko and A. Blackledge, 219-242. Clevedon.
- Kinginger, C. 2013. "Identity and language learning in study abroad." *Foreign Language Annals* 339-358.
- Klak, T., and P. Martin. 2003. "Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate ‘‘difference’’?" *International Journal of Intercultural Relations* 445-465.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Mackey, A., and S. Gass. 2005. *Second Language Research - Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Marijuan, S., and C. Sanz. 2018. "Expanding boundaries: current and new directions in study abroad research and practice." *Foreign Language Annals* 185-204.
- Murji, K. 2005. "Race." In *New Keywords: A Revised Vocabulary of Culture and Society*, by T. Bennett, L. Grossberg and M. Morris. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Neuner, G. 2003. "Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning." In *Intercultural Competence*, edited by M. Byram, 15-62. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ad2dd>.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education Limited.
- O'Brien, I., N. Segalowitz, B. Freed, and J. Collentine. 2007. "Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults." *Phonological Memory and L2 Oral Fluency* (Cambridge University Press) 557-581.
- Ozanska-Ponikwia, K., and J. Dewaele. 2012. "Personality an L2 use: The advantage of being openminded and self confident in an immigration context." *Eurosla Yearbook* 112-134.
- Panikkar, R. 2006. "Decálogo: cultura e interculturalidad." *Cuadernos Interculturales* 129-130.
- Polanyi, L. 1995. "Language learning and living abroad." In *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, by B. Freed, 271-291. Amsterdam: John Benjamins.
- Sakai, H., and K. Kikuchi. 2009. "An analysis od demotivators in the EFL classroom." *System* 57-69.
- Sen, A. 2015. *Identidade e violência: a Ilusão do destino*. São Paulo: Iluminuras.
- Sharwood Smith, M. 1993. "Input enhancement in instructed SLA." *Studies in Second Language Acquisition* 165-179.
- Spencer-Oatey, H., and P. Franklin. 2009. *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sunderman, G., and J. Kroll. 2009. "When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect." *Appl Psycholinguist* (NHI - PA Author Manuscript) 1-20.

- Tanaka, K. 2007. "Japanese student's contact with English outside the classroom during study abroad." *New Zealand Studies in Applied Linguistics* 36-54.
- Teutsch-Dwyer, M. 2001. "(Re)constructing masculinity in a new linguistic reality." In *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*, by A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller and M. Teutsch-Dwyer, 175-198. New York: Mouton Gruyter.
- Trentman, E. 2013. "Imagined communities and language learning during study abroad: Arabic learners in Egypt." *Foreign Language Annals* 545-564.
- Tylor, E. 1920. *Primitive Culture*. Vol. 1. 2 vols. London: John Murray.
- Unesco Institute for Statistics. n.d. *Unesco Institute for Statistics*. Accessed 2020. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=169>.
- Unesco Office in Brasilia. 1998. "Declaração Universal dos Direitos Humanos." *Unesdoc Digital Library - UNESCO*. Accessed novembro 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>.
- Vande Berg, M., J. Connor-Linton, and R. Paige. 2009. "The Georgetown Consortium project: Interventions for student learning abroad." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 1-76.
- Wallerstein, I. 2007. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo.
- Wieviorka, M. 1999. "Será que o multiculturalismo é a resposta?" *Educação, Sociedade & Cultura* 7-46.

Anexo

Informações sobre os participantes das pesquisas

Professores

P1 - Professor português que leciona em Portugal

P2 - Professor português que leciona em Portugal

P3 - Professor português que leciona em Portugal

P4 - Professor italiano que leciona na Itália

Alunos

A1 - Aluna portuguesa que fez o intercâmbio no Reino Unido

A2 - Aluna brasileira que fez o intercâmbio na Itália

A3 - Aluna portuguesa que fez o intercâmbio na Espanha

A4 - Aluna brasileira que fez o intercâmbio em Portugal

A5 - Aluna brasileira que fez o intercâmbio em Portugal

A6 - Aluna portuguesa que fez o intercâmbio Espanha

A7 - Aluna portuguesa / francesa que fez o intercâmbio na Bélgica

A8 - Aluna portuguesa que fez o intercâmbio na Itália